

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en sciences de l'éducation

Sentiment d'efficacité:
représentations de personnels enseignants à enseigner la thématique de l'agression sexuelle
auprès des élèves du primaire dans le cadre de l'éducation à la sexualité

Par

Vicky Anne Fournier-Gallant

Sous la direction de la professeure J. Bédard

Projet de recherche présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade
de Maître ès arts (M.A.)

26 août 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBOOKE

Faculté d'éducation

Sentiment d'efficacité:
représentations de personnels enseignants à enseigner la thématique de l'agression sexuelle
auprès des élèves du primaire dans le cadre de l'éducation à la sexualité

Vicky Anne Fournier-Gallant

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

_____ Directrice de recherche
(Johanne Bédard)

_____ Membre du jury
(Geneviève Paquette)

_____ Membre du jury
(François Larose)

Mémoire accepté le 26 août 2019

SOMMAIRE

L'agression sexuelle (AS) est une problématique d'envergure mondiale, sévissant dans l'ensemble des strates de la société dont l'outil de prévention est l'éducation. Au Québec, le Gouvernement a actualisé en 2018 l'éducation à la sexualité dans l'ensemble de ses commissions scolaires (CS) en la rendant obligatoire. De ce fait, les enseignants se doivent de l'intégrer dans leur planification globale. Au primaire, où s'est déroulée l'étude, la thématique de l'AS est abordée en première année de chacun des cycles scolaires (1^{re}, 3^e et 5^e années). À cet égard, les études menées sont restreintes de par la nouveauté entourant l'objet d'étude. Le cadre conceptuel articule le concept de sentiment d'efficacité (personnelle et collective) ainsi que le construit de représentations (cognitives et sociales). L'objectif général visait l'identification des représentations de personnels enseignants du primaire au regard de leur sentiment d'efficacité à l'égard de l'enseignement de la thématique de l'AS dans le cadre de l'éducation à la sexualité. Pour sa part, la méthodologie a mis de l'avant une méthode qualitative donnant lieu à une tâche de classement et à une entrevue individuelle semi-dirigée auprès d'un échantillon constitué de 12 enseignants du primaire oeuvrant majoritairement à la CS de la Région-de-Sherbrooke (N= 11/12) et à la CS des Sommets (N=1/12). L'analyse de contenu fait état de représentations communes et partagées par les participants à raison de 50 % de l'échantillon.

Les résultats démontrent que l'enseignement de l'éducation à la sexualité, mais plus particulièrement de la thématique de l'AS, génère un sentiment d'efficacité personnelle allant de moyen à faible chez les enseignants. Ce dernier provient, entre autres, du manque de ressources ainsi que de la crainte de recevoir un dévoilement. En conséquence, des besoins de formation, de matériels conventionnels et d'outils concrets sont énoncés de leur part relativement à l'actualisation de cette thématique. Selon la documentation scientifique répertoriée, l'augmentation de ressources pourrait influencer directement sur leur sentiment d'efficacité.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	10
PREMIER CHAPITRE: PROBLÉMATIQUE	13
1. CONTEXTE LÉGISLATIF ENTOURANT L'AGRESSION SEXUELLE	13
1.1 La définition de l'agression sexuelle	14
1.2 La justice canadienne et québécoise	19
1.3 L'ampleur de l'AS	23
1.4 Les conséquences et les facteurs de risque de l'agression sexuelle chez l'enfant	26
2. CONTEXTE POLITIQUE ET SOCIAL EN MATIÈRE D'AGRESSION SEXUELLE	30
2.1 Les politiques gouvernementales	31
2.2 L'éducation à la sexualité	33
2.3 Les ressources communautaires au Québec à l'égard de l'agression sexuelle	39
2.4 Les ressources documentaires disponibles dans les commissions scolaires francophones québécoises par rapport à l'agression sexuelle	41
3. PROBLÉMATISATION	46
3.1 L'éducation à la sexualité	46
3.2 L'éducation à la sexualité et son enseignement	52
3.3 La formation des intervenants à l'égard de l'agression sexuelle	55
4. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE	58
DEUXIÈME CHAPITRE: CADRE CONCEPTUEL	61
1. SENTIMENT D'EFFICACITÉ	61
1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle	61
1.1.1 Distinctions du sentiment d'efficacité personnelle avec les concepts de soi et d'estime de soi	69
1.1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle	70
1.2 Le sentiment d'efficacité collective	73
2. REPRÉSENTATIONS	83
2.1 Les représentations cognitives	85
2.2 Les représentations sociales	87
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE	92
TROISIÈME CHAPITRE: MÉTHODOLOGIE	95
1. TYPE DE RECHERCHE ET MÉTHODE DE RECHERCHE	95
2. POPULATION, ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON	96
3. INSTRUMENTATION	100
4. MÉTHODE D'ANALYSE	103
5. DÉMARCHE ÉTHIQUE	105
QUATRIÈME CHAPITRE: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	107

1.	TÂCHE DE CLASSEMENT CONCERNANT LES THÉMATIQUES À ABORDER EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AU PRIMAIRE	107
2.	ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE	113
2.1	L'éducation à la sexualité	113
2.2	Les notions relatives à la thématique de l'agression sexuelle	118
2.3	Les ressources accessibles à l'égard de la thématique de l'agression sexuelle	125
2.4	Le soutien et la formation concernant la thématique de l'agression sexuelle et de l'éducation à la sexualité	130
	CINQUIÈME CHAPITRE: DISCUSSION DES RÉSULTATS	137
1.	INSTAURATION DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ET PLACE ACCORDÉE À LA THÉMATIQUE DE L'AGRESSION SEXUELLE	137
2.	ÉTABLIR LE PORTRAIT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA THÉMATIQUE DE L'AGRESSION SEXUELLE	141
3.	DÉTERMINER LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ EN RELATION AVEC L'ENSEIGNEMENT DE LA THÉMATIQUE DE L'AS	146
4.	SYNTHÈSE	154
	CONCLUSION	157
	BIBLIOGRAPHIE	165
	LISTE DES ANNEXES	
	Annexe A Lettre de consentement	181
	Annexe B Formulaire d'information préalable	184
	Annexe C Guide d'entrevue semi-dirigée	186

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Activités et gestes sexuels	17
Tableau 2	Types d'agresseurs par rapport aux enfants et aux adolescents	18
Tableau 3	Priorités et actions en matière d'agression sexuelle	32
Tableau 4	Faits saillants en matière d'agression sexuelle issus du bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016), du projet pilote d'éducation à la sexualité	36
Tableau 5	Notions prescrites en éducation à la sexualité pour la thématique de l'AS et de la violence sexuelle	38
Tableau 6	Ressources disponibles en matière d'agression sexuelle dans la province de Québec	40
Tableau 7	Documents disponibles sur les plateformes Web des CS francophones du Québec	42
Tableau 8	Synthèse des facteurs d'influence du sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura (2003)	72
Tableau 9	Caractéristiques principales des représentations cognitives selon Denis (1989)	86
Tableau 10	Description des renseignements sociodémographiques de l'échantillon ayant participé à l'étude	99
Tableau 11	Instrumentation et son orientation globale	103
Tableau 12	Ordre d'importance alloué aux thématiques incluses en éducation à la sexualité	108
Tableau 13	Niveau d'aisance alloué à l'enseignement des thématiques incluses en éducation à la sexualité	110
Tableau 14	Résultat des commentaires concernant l'enseignement de la thématique de l'AS	112
Tableau 15	Résultats de la question 1 de l'entrevue	114
Tableau 16	Résultats de la question 2 de l'entrevue	115
Tableau 17	Résultats de la question 3 de l'entrevue	116
Tableau 18	Résultats de la question 4 de l'entrevue	117
Tableau 19	Résultats de la question 5 de l'entrevue	118
Tableau 20	Résultats de la question 6 de l'entrevue	119
Tableau 21	Résultats de la question 7 de l'entrevue	120
Tableau 22	Résultats de la question 8 de l'entrevue	121
Tableau 23	Résultats de la question 9 de l'entrevue	122
Tableau 24	Résultats de la question 10 de l'entrevue	123
Tableau 25	Résultats de la question 11 de l'entrevue	124
Tableau 26	Résultats de la question 12 de l'entrevue	125
Tableau 27	Résultats de la question 13 de l'entrevue	126
Tableau 28	Résultats de la question 14 de l'entrevue	128
Tableau 29	Résultats de la question 15 de l'entrevue	129
Tableau 30	Résultats de la question 16 de l'entrevue	130
Tableau 31	Résultats de la question 17 de l'entrevue	131
Tableau 32	Résultats de la question 18 de l'entrevue	132

Tableau 33	Résultats de la question 19 de l’entrevue	133
Tableau 34	Résultats de la question 20 de l’entrevue	134
Tableau 35	Résultats de la question 21 de l’entrevue	135
Tableau 36	Résultat des commentaires concernant le sujet traité durant l’entrevue	136

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Relations conditionnelles entre les croyances d'efficacité et les attentes de résultats	64
Figure 2	Principales sources d'information sur l'efficacité et de fonctionnement des différents modes de traitement	65
Figure 3	Niveaux d'interdépendance selon le continuum de Little	74
Figure 4	Adaptation francophone du modèle de développement et de fonctionnement de l'efficacité du groupe de Gibson et Earley	77
Figure 5	Dynamique interactive et ses facteurs d'influence sur le sentiment d'efficacité collective	81
Figure 6	Système binaire hiérarchisé de la formation des représentations sociales et fonction des deux sous-systèmes d'après Abrie	90
Figure 7	Dynamique interactive, et ses facteurs d'influence, entre le sentiment d'efficacité et les représentations	92
Figure 8	Instauration de l'éducation à la sexualité	141
Figure 9	Portrait de l'enseignement de la thématique de l'AS au primaire	146
Figure 10	Sentiment d'efficacité et enseignement de la thématique de l'AS	153
Figure 11	Synthèse des résultats aux objectifs de recherche	155

REMERCIEMENTS

(Le battement d'ail d'un papillon)

Il y a eu ce jour, chers parents, où vous m'avez été "arrachés" et où mon enfance m'a été volée. Une succession de moments qui m'ont conduite à l'instant présent. Merci aux personnes qui ont ponctué mon chemin, me supportant parfois, me poussant à d'autres.

Merci à ma directrice aux yeux de lynx, qui a su m'accompagner et m'aider à rebâtir une confiance ébranlée. Sans oublier tous ceux que j'ai aspergé bien malgré eux de gouttes d'informations (mon coloc de bureau, mes amies de bateau et ma famille).

À mes collègues enseignants, qui ont fait preuve d'une si grande ouverture en me donnant de leur temps et en m'ouvrant les portes de leur expérience et de leur réflexion.

Et toi, l'homme de ma vie, témoin de ma déconstruction et de ma reconstruction, qui m'a vue ne plus y croire et qui m'a prêté ses yeux. J'y suis arrivée avec toi! Merci à mes trois filles d'avoir compris les heures passées à la table de la cuisine, vous êtes "l'un des pourquoi" de ce mémoire et de la force m'ayant permis de mener à terme celui-ci.

Merci à chacun de vous!

INTRODUCTION

L'agression sexuelle¹ est une problématique qui affecte l'individu et ce peu importe son âge, sa classe sociale ou son pays d'origine. Au Canada, « 205 victimes pour chaque tranche de 100 000 enfants et jeunes » (Cotter et Beaupré, 2014, p. 3) ont subi des sévices sexuels déclarés à la police en 2012. Selon Fernagut, Govindama et Rosenblat (2011), il s'agit « d'une effraction du corps, mais aussi du psychisme de l'enfant » (p. 21). Les AS « ont en commun d'être constituées par un acte [...] composant un motif essentiellement sexuel, imposé à une personne qui ne dispose pas de moyens physiques ou moraux suffisants pour le repousser alors qu'elle n'y consent pas » (Mazet, 2004, p. 576). Beaudoin et Hébert (2012) mentionnent que « l'agresseur² peut être issu de la famille immédiate (père, beau-père, frère, etc.), de la famille élargie (oncle, cousin) ou être un agresseur extrafamilial (voisin, ami de la famille, etc.) » (p. 275).

Si la population enfantine est celle qui interpelle l'actuelle recherche, loin de s'arrêter aux enfants, la violence sexuelle toucherait diverses sphères de la société et différents milieux, dont à titre d'exemple, le contexte universitaire au Québec comme le démontre le rapport de la recherche d'envergure provinciale intitulée *Enquête Sexualité, Sécurité et Interactions en Milieu Universitaire* (ESSIMU) (Bergeron, Hébert, Ricci, Goyer, Duhamel, Kurtzman, Auclair, Clennett-Sirois, Daigneault, Damant, Demers, Dion, Lavoie, Paquette et Parent, 2016). La violence sexuelle se manifeste sous plusieurs formes dont le harcèlement sexuel, l'exploitation pornographique et dans le cas qui nous préoccupe, l'AS. Cette dernière « *is broadly defined as any sexual activity perpetrated against a minor by threat, force, intimidation, or manipulation* » (Putnam, 2003, *In* Collin-Vézina, Daigneault et Hébert, 2013, p. 1).

¹ Dans le cadre de la réflexion scientifique menée, le terme agression sexuelle englobera l'ensemble des expressions suivantes: abus sexuel, infraction sexuelle et attouchement sexuel, coercition sexuelle.

² Dans le présent document, nous utilisons de façon exclusive le générique masculin afin d'en alléger la lecture, et ce, sans aucune discrimination des genres.

Au Québec, province canadienne ciblée par la présente étude, 10 % des hommes et 22 % des femmes ont rapporté en 2006 avoir été victimes de violence sexuelle durant l'enfance (Tourigny, Hébert, Joly, Cyr, Baril, 2008). Si des organismes offrent des services et agissent comme ressources (sensibilisation, information, soutien et intervention) pour les victimes de violence sexuelle, dont l'AS, il n'en demeure pas moins que peu d'entre elles ciblent spécifiquement les jeunes enfants âgés entre 4 et 12 ans. Pour sa part, le milieu scolaire est aussi appelé à intervenir en matière d'AS par l'entremise de l'éducation à la sexualité. Cette dernière est définie en tant qu'acte issu d'une responsabilité partagée où l'enseignant est au cœur de l'action (Gouvernement du Québec, 2003). D'ailleurs, le bilan des Directeurs de la protection de la jeunesse (DPJ) /directeurs provinciaux (2018) précise que par rapport à la provenance des signalements traités durant l'année 2017-2018 dans les diverses régions du Québec, « 1/5 vient du milieu scolaire » (p. 17). Ainsi, l'un des axes du domaine général santé et bien-être du *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire* (PFEQ) (Gouvernement du Québec, 2006) concerne la sexualité dans laquelle l'AS est l'une des thématiques à l'étude. Toutefois, les résultats issus de l'étude menée par Beaulieu (2010) portant sur les besoins des enseignants du secondaire au Québec en matière d'éducation à la sexualité, indique que ceux-ci ne se sentent pas à l'aise d'intervenir à cet égard et ne se considèrent pas suffisamment formés pour maîtriser la thématique de la violence sexuelle. Dans une optique similaire, d'après la Direction de la méthodologie et des enquêtes (2017) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES³), mais également Poutrain (2014), l'enseignement de l'éducation à la sexualité demeure “timide” en classe. Effectivement, selon le gouvernement du Québec (2003), « diverses craintes et résistances peuvent subsister chez le personnel enseignant » (p. 3) tant du primaire que du secondaire. Ces dernières agiraient comme freins à l'actualisation de l'éducation à la sexualité, et particulièrement à l'enseignement de la thématique de l'AS. Si un faible sentiment

³ L'identification du ministère tutélaire de l'éducation a été modifiée au fil des années. Si son appellation a été le ministère de l'Éducation (MEQ) de 1963 à 2005, elle fut changée en mars 2005 pour la labélisation de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui en avril 2015 fut appelé ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). Depuis janvier 2016, elle devient le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Ainsi, à des fins d'homogénéité du texte, nous utiliserons cette dernière labélisation de façon uniforme et ce, peu importe la période de référence.

d'efficacité (*Ibid.*) est lié à son enseignement, Poutrain (2014) précise une forme d'embarras ou de malaise chez les enseignants à son égard. Dans cette perspective, si l'école québécoise est depuis septembre 2018 lieu d'éducation à la sexualité⁴, il semble d'intérêt d'en connaître davantage sur les facteurs d'influence qui agissent sur les représentations des personnels enseignants concernant son enseignement au primaire. Le tout de manière à optimiser son enseignement et permettre aux jeunes élèves d'être mieux informés sur l'AS.

Tout d'abord, le premier chapitre correspond à la problématique de recherche où sont relevés le contexte législatif québécois, ainsi que ceux politique et social entourant l'enseignement de l'AS. Ainsi, la pertinence sociale de l'objet d'étude est relevée. Par la suite, la recension d'études scientifiques menées à l'égard de l'enseignement de l'AS, ce en fonction de perspectives particulières et complémentaires, met de l'avant la pertinence scientifique de l'objet d'étude suivi du problème et de la question de recherche. Le deuxième chapitre fait état du cadre conceptuel constitué des concepts et construits suivants: les concepts de sentiment d'efficacité personnelle et de sentiment d'efficacité collective; les construits de représentations cognitives et de représentations sociales. L'opérationnalisation de cette recherche prendra forme par l'identification de l'objectif général décliné par des objectifs spécifiques. Quant à la méthodologie, elle constitue le troisième chapitre qui présente les composantes méthodologiques qui suivent: le type de recherche et la méthode de recherche privilégiée; la population visée, l'échantillonnage et l'échantillon ciblé; l'instrumentation ayant permis la collecte des données; la méthode d'analyse mise de l'avant; la démarche éthique. Pour sa part, le quatrième chapitre réfère à la présentation des résultats, tandis que le cinquième chapitre correspond à la discussion scientifique de ceux-ci. Enfin, une conclusion fera ressortir les éléments-clés de notre réflexion en précisant les limites de l'étude, mais aussi les retombées et pistes de réflexion envisagées.

⁴ Portail Québec. 13 août 2018. *Éducation à la sexualité obligatoire dès la rentrée*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?idArticle=2512145860>>.

PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre fait état de la problématique de recherche constituée du contexte, de la problématisation, du problème et de la question qui supporte l'actuelle réflexion scientifique. Pour ce faire, le contexte circonscrit le phénomène à l'étude en dressant le portrait des mesures législatives, politiques et sociales au Québec par rapport à l'AS, et plus spécifiquement celle envers les enfants. Ainsi, la pertinence sociale de la recherche est exposée. Par la suite, la problématisation présente les résultats de diverses recherches menées qui permettent un éclairage à l'égard de l'éducation à la sexualité, mais aussi des formations et des programmes en lien avec ces dernières de manière à faire ressortir la pertinence scientifique de l'objet d'étude par sa justification empirique et théorique. Subséquemment, la construction du problème est effectuée grâce à un argumentaire qui met de l'avant l'écart entre les connaissances scientifiques actuelles et celles que privilégie l'actuelle recherche. Enfin, la question de recherche à laquelle répond l'étude est précisée.

1. CONTEXTE LÉGISLATIF ENTOURANT L'AGRESSION SEXUELLE

Dans une perspective mondiale, et pour ne mentionner que les décisions ayant eu une portée d'envergure internationale au regard des valeurs et lois actuellement en vigueur dans différents pays, en 1948, la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (Organisation des Nations Unies, 1948) posait les premiers jalons des libertés fondamentales, assises souhaitées de la justice et de la paix dans le monde. Ces dernières furent réitérées en 1950 dans la *Convention européenne des droits de l'homme* (Conseil de l'Europe, 2010) amendée plusieurs fois et enrichie de nombreux droits proclamés au fil des ans. Plus spécifiquement à l'égard des mineurs, la *Convention internationale relative aux droits de l'enfant* (Assemblée générale des Nations Unies, 1989) donna lieu à la *Convention européenne sur l'exercice des droits des enfants* (Conseil de l'Europe, 1996) puis à la *Convention du Conseil de l'Europe sur la protection des enfants contre l'exploitation et les abus sexuels* (*Ibid.*, 2007).

Plus particulièrement au Québec, si la réflexion entourant les lois a évolué, pour sa part, en 2001 le gouvernement du Québec (2001a) reconnaissait dans ses politiques le « caractère socialement inacceptable et criminel » (p. 12) des AS, en soutenant que celles-ci « constituent un problème d'une extrême gravité, car elles mettent en péril la vie et la sécurité de nombreuses personnes et engendrent des conséquences néfastes pour leur développement, leur santé et leur bien-être » (*Ibid.*). Si « ce sont les femmes et les enfants qui sont les principales victimes des agressions sexuelles » (*Ibid.*), qu'en est-il plus précisément de son contexte législatif? Afin d'y répondre, ce sous-chapitre est subdivisé comme suit: la définition de l'AS; la justice canadienne et québécoise; la prévalence en matière d'AS; les conséquences et les facteurs de risque associés à l'AS envers l'enfant.

1.1 La définition de l'agression sexuelle

Au Québec, « la violence envers les enfants représente un problème de santé publique important dans notre société » (Tourigny, Gagné, Joly et Chartrand, 2006, p. 109). D'après l'*Organisation mondiale de la santé* (OMS) (2002), la notion de violence renvoie à l'usage délibéré, ou à la menace d'usage délibéré, de la force physique ou du pouvoir contre une autre personne qui entraîne un risque pour son intégrité physique ou psychologique. Ainsi, « l'utilisation de la force physique ou du pouvoir doit être comprise comme incluant la négligence et tous les types de violence physique, sexuelle et psychologique » (*Ibid.*, p. 5). Pour sa part, l'*United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF) (2006) définit comme suit la violence en contexte familial envers les jeunes.

Toute violence physique, psychologique et sexuelle infligée à des enfants par abus, négligence ou exploitation, comme des actes commis ou omis de forme directe et indirecte qui met en danger ou nuit à la dignité, à la condition physique, psychologique ou sociale ou au développement de l'enfant. (*Ibid.*, p. 5)

Pour leur part, Clément et Boileau (2010) mentionnent que « ces catégories de violence commises et omises se retrouvent au Québec dans les alinéas de l'article 38 de la

*Loi sur la protection de la jeunesse*⁵ (ex.: négligence, mauvais traitements psychologiques, abus sexuel, abus physiques) » (p. 104). À ce titre, toute forme de violence confondue, les mauvais traitements à l'encontre des jeunes « sont explicitement sanctionnés [...] depuis 1979 » (Clément, Chamberland et Trocmé, 2009, p. 27) par ladite Loi. Toutefois, selon Tourigny, Gagné, Joly et Chartrand (2006), « la majorité des mauvais traitements envers les enfants ne sont jamais signalés à la protection de la jeunesse » (p. 109). D'ailleurs, les cas non dévoilés seraient un phénomène existant mondialement relevé dans le *Rapport de l'expert indépendant chargé de l'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants* (Pinheiro, 2006), qui stipule que « cette violence reste en grande partie cachée pour nombre de raisons [...] en particulier, le viol ou d'autres formes de violence sexuelle » (p. 9). Selon l'OMS (2012), « ce type de violence reste un sujet tabou et difficile à dénoncer dans beaucoup de milieux » (p. 4). Pour cette raison, il est recommandé de « s'attaquer aux aspects sexuels de la violence à l'encontre des enfants » (Pinheiro, 2006, p. 30).

De façon globale, l'AS est définie par l'OMS (2002) comme

tout acte sexuel, tentative pour obtenir un acte sexuel, commentaires ou avances de nature sexuelle, ou actes visant à un trafic ou autrement dirigés contre la sexualité d'une personne en utilisant la coercition, commis par une personne indépendamment de sa relation avec la victime, dans tout contexte, y compris, mais sans limiter, le foyer et le travail. (p. 165)

Si celle-ci comprend diverses formes d'agressions où interviennent les organes sexuels, le viol considère un « acte de pénétration, même légère, de la vulve ou de l'anus imposé notamment par la force physique, en utilisant un pénis, d'autres parties du corps ou un objet » (*Ibid.*).

Selon le gouvernement du Québec (2016a),

une agression sexuelle est un geste à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, commis par un individu sans le consentement de la personne visée ou dans certains cas, notamment dans celui des enfants, par la manipulation affective ou par du chantage. Il s'agit d'un acte visant à assujettir une autre

⁵ LégisQuébec. 3 juillet 2019. *Loi sur la protection de la jeunesse (Québec)*. Site téléaccessible à l'adresse Internet suivante: <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/P-34.1>>.

personne à ses propres désirs par un abus de pouvoir, par l'utilisation de la force ou de la contrainte, ou sous la menace implicite ou explicite. Une agression sexuelle porte atteinte aux droits fondamentaux, notamment à l'intégrité physique et psychologique et à la sécurité de la personne. (p. 16)

Pour leur part, les *Orientations gouvernementales pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021* (*Ibid.*, 2016) précisent que

cette définition s'applique, peu importe l'âge, le sexe, la culture, la religion et l'orientation sexuelle de la personne victime ou de l'agresseur sexuel, peu importe le type de geste à caractère sexuel posé et le lieu où le milieu de vie dans lequel il a été fait, et quelle que soit la nature du lien existant entre la personne victime et l'agresseur sexuel. On parle d'agression sexuelle lorsqu'on utilise, entre autres les expressions telles que viol, abus sexuel, infractions sexuelles, contacts sexuels, inceste, prostitution et pornographie juvénile. (p. 16)

Ainsi, selon le gouvernement du Québec (2010a),

agresser sexuellement une personne, c'est lui imposer des attitudes, des paroles ou des gestes à caractère sexuel contre sa volonté ou sans son consentement. L'agresseur peut avoir recours aux comportements suivants: la manipulation affective; la manipulation matérielle (argent, cadeaux, faveurs, etc.); l'intimidation; la menace, le chantage; la violence verbale, physique ou psychologique. (p. 9)

Conséquemment, Balençon et Roussey (2000) définissent « les abus sexuels comme la participation d'un enfant ou d'un adolescent mineur à des activités sexuelles qu'il n'est pas en mesure de comprendre, qu'il subit sous la contrainte ou qui transgressent les tabous sociaux existant dans presque toutes les civilisations » (p. 36). De plus, d'après le *Rapport de la Commission d'enquête sur Cornwall* (Glaude, 2009), l'abus sexuel « est attesté par cette activité entre un adulte ou un autre enfant qui, en raison de son âge ou de son développement, est dans une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir, l'activité ayant pour but de gratifier l'autre personne ou de satisfaire ses besoins » (p. 22). Cette notion d'autorité est par ailleurs aussi présente dans la définition du *Plan d'action gouvernemental en matière d'agression sexuelle 2008-2013* (Gouvernement du Québec, 2008) par les termes manipulation affective et chantage. Plus particulièrement, selon Tourigny et Baril (2011), l'AS chez l'enfant correspond à

tout acte ou jeu sexuel, hétérosexuel ou homosexuel, entre une ou des personnes en situation de pouvoir, d'autorité ou de contrôle, et un enfant mineur (de moins de 18 ans). Ces actes sexuels ont pour but de stimuler sexuellement l'enfant ou de l'utiliser pour se stimuler soi-même sexuellement ou pour stimuler une autre personne. Lorsqu'il s'agit d'un adulte ou d'une personne ayant de trois à cinq ans de plus que la victime, les lois de plusieurs pays prévoient qu'il y a automatiquement une situation de pouvoir et qu'il s'agit donc d'agression sexuelle. Lorsqu'il n'y a pas de situation de pouvoir ou de contrôle, il y a agression sexuelle si la victime ne consent pas à l'activité sexuelle. Selon les lois et les situations, l'âge auquel la victime peut consentir à des activités sexuelles non exploitantes peut varier. Il s'agit là d'une définition large de l'agression sexuelle qui inclut les agressions sexuelles avec contact physique ou non ainsi que les actes commis par un agresseur mineur considéré comme étant en situation de pouvoir par rapport à l'enfant victime ou agissant sans le consentement de l'enfant. (p. 9)

À cet égard, le gouvernement du Québec (2010a) précise les activités et gestes sexuels dont fait état le tableau 1 qui suit. Ce à quoi il faut ajouter les contacts indirects ainsi que l'exploitation sexuelle à des fins commerciales⁶.

Tableau 1
Activités et gestes sexuels (*Ibid.*, p. 6)

Activités	Gestes sexuels
Baisers	À caractère sexuel.
Attouchements	Seins, cuisses, fesses, organes génitaux et anus.
Masturbation	De la victime par l'agresseur et vice-versa.
Contact oral génital	Fellation: intromission du pénis de l'agresseur dans la bouche de la victime ou du pénis de la victime. Cunnilingus: contact, avec la bouche, des organes génitaux de la fille ou de la femme agressée.
Pénétration	Pénétration vaginale par le pénis (coït vaginal). Sodomie: pénétration anale par le pénis. Pénétration de l'anus ou du vagin avec les doigts ou avec des objets.
Frottement ou masturbation du pénis avec éjaculation	Contre les fesses, les cuisses, l'abdomen, etc. Contre la vulve (coït vulvaire). Contre l'anus (coït périanal).
Frottement du pénis sans éjaculation	Contre la vulve (coït vulvaire sec). Contre l'anus (coït périanal sec). Contre les fesses, les cuisses, l'abdomen, etc.
Autres activités de nature sexuelle	Production, distribution, possession et promotion de matériel pornographique.

⁶ Gouvernement du Québec. 3 juillet 2019. *Trousse média sur les agressions sexuelles*. Site téléaccessible à l'adresse Internet suivante: <<https://www.inspq.qc.ca/agression-sexuelle/les-agressions-sexuelles-de-quoi-parle-t-on#tab1-3>>.

	Visionnement de matériel pornographique. Harcèlement sexuel. Exhibitionnisme. Leurre d'enfant au moyen d'un ordinateur. Voyeurisme.
--	---

Quant aux types d'agresseurs par rapport aux enfants et aux adolescents, ceux-ci sont répertoriés selon la nomenclature suivante identifiée dans le tableau 2 ci-après: inceste; autre AS intrafamiliale; AS par un tiers ou agression extrafamiliale (*Ibid.*).

Tableau 2
Types d'agressions et d'agresseurs par rapport aux enfants et aux adolescents (*Ibid.*, p. 7)

Types d'agressions	Agresseurs
Agression sexuelle intrafamiliale	Père, mère, grands-parents, fratrie (incluant demi-frère et demi-soeur).
	Parent de famille reconstituée et parent d'une famille d'accueil. Famille élargie.
Agression sexuelle extrafamiliale	Personne en autorité (professeur, professionnel, entraîneur, etc.). Ami ou amie de la famille, gardien ou gardienne, voisin ou voisine, connaissance et ami ou amie proche. Personne inconnue.

À la lumière des diverses définitions de l'AS et de ce qui la caractérise, il est possible de ressortir des éléments centraux. Ainsi, l'autorité, le pouvoir et la force sont énoncés directement ou sous-entendus dans l'entièreté des définitions. Par contre, plusieurs d'entre elles abordent l'AS dans sa globalité en ne proposant aucune avenue exclusive aux victimes mineures. Selon Trickett (2006, *In* Tourigny et Baril, 2011), il semble épineux d'établir « un consensus relatif à la difficulté de définir la notion d'AS contre un enfant (0-17 ans) » (p. 9). Cette dernière serait en grande partie liée au fait que les définitions se réfèrent aux aspects légaux qui varient en fonction des cultures, voire de certaines régions (Putnam, 2003). Étant donné que la présente recherche vise spécifiquement les mineurs et qu'elle s'inscrit en contexte québécois, la définition utilisée sera celle de Tourigny et Baril (2011), qui cible spécifiquement cette population et inclut les principaux éléments de la documentation scientifique et celle législative libellée précédemment.

En conservant cette définition comme grille de lecture qu'en est-il historiquement de la législation en matière de justice canadienne et québécoise relative à l'AS.

1.2 La justice canadienne et québécoise

Dans une vision historique, d'après Los (1990), la promulgation en 1982 de la *Charte canadienne des droits et libertés*⁷, et les modifications apportées au *Code criminel canadien*⁸, ont donné lieu en 1983 à la réforme législative de la *Constitution du Canada*⁹, qui a eu un impact, notamment au regard des différents aspects juridiques concernant l'AS en tant que problème sociétal. À cet effet, Roberts et Pires (1992) relèvent les trois infractions considérées en fonction des degrés de gravité qui les différencient, à savoir: « 1) l'agression sexuelle (art. 271); 2) l'agression sexuelle armée, avec menaces à une tierce personne ou avec infliction de lésions corporelles (article 172); 3) l'agression sexuelle grave (article 273) » (p. 28). Ces degrés de gravité sont explicités comme suit dans la *Trousse Média sur les agressions sexuelles* mise en ligne par l'*Institut national de santé publique du Québec*¹⁰.

1.5 Agression sexuelle – Tout contact physique de nature sexuelle posé sans le consentement de la personne, allant des attouchements à la relation sexuelle complète.

2.5 Agression sexuelle armée – Agression sexuelle dans laquelle l'agresseur porte, utilise ou menace d'utiliser une arme ou une imitation d'arme; menace d'infliger des blessures à une personne autre que la victime; inflige des blessures (lésions) corporelles à la victime; ou quand plusieurs personnes commettent une agression sexuelle sur la même personne.

⁷ Wikipédia. 23 mai 2017. *Charte canadienne des droits et libertés*. Site téléaccessible à l'adresse Internet suivante: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Charte canadienne des droits et libert%C3%A9s](https://fr.wikipedia.org/wiki/Charte_canadienne_des_droits_et_libert%C3%A9s)>.

⁸ Wikipédia. 23 mai 2017. *Code criminel canadien*. Site téléaccessible à l'adresse Internet suivante: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Code criminel \(Canada\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Code_criminel_(Canada))>.

⁹ Wikipédia. 23 mai 2017. *Constitution du Canada*. Site téléaccessible à l'adresse Internet suivante: <[https://fr.wikipedia.org/wiki/Constitution du Canada](https://fr.wikipedia.org/wiki/Constitution_du_Canada)>.

¹⁰ Institut national de santé du Québec. 1^{er} juin 2017. *Trousse Média sur les agressions sexuelles - Infractions d'agression sexuelle*. Site téléaccessible à l'adresse Internet suivante: <<https://www.inspq.qc.ca/agression-sexuelle/loi/cadre-legal>>.

3.5 Agression sexuelle grave – Agression sexuelle au cours de laquelle la victime a été blessée, mutilée, défigurée ou encore que sa vie a été mise en danger par l'agresseur.

De plus, afin de contrer l'exploitation sexuelle affligée aux mineurs, le *Code criminel canadien* (Gouvernement du Canada, 2016) édicte également d'autres articles de loi concernant les infractions qui suivent. Celles-ci permettent de distinguer les comportements sexuels inacceptables envers les enfants et punissables au Québec.

- Contacts sexuels (article 151) – « Toute personne qui, à des fins d'ordre sexuel, touche directement ou indirectement, avec une partie de son corps ou avec un objet, une partie du corps d'un enfant âgé de moins de seize ans » (*Ibid.*, p. 181).
- Incitation à des contacts sexuels (article 152) – « Toute personne qui, à des fins d'ordre sexuel, invite, engage ou incite un enfant âgé de moins de seize ans à la toucher, à se toucher ou à toucher un tiers, directement ou indirectement, avec une partie du corps ou avec un objet » (*Ibid.*).
- Exploitation sexuelle (article 153)
Toute personne qui est en situation d'autorité ou de confiance vis-à-vis d'un adolescent, à l'égard de laquelle l'adolescent est en situation de dépendance ou qui est dans une relation où elle exploite l'adolescent et qui, selon le cas:
 - a) à des fins d'ordre sexuel, touche, directement ou indirectement, avec une partie de son corps ou avec un objet, une partie du corps de l'adolescent;
 - b) à des fins d'ordre sexuel, invite, engage ou incite un adolescent à la toucher, à se toucher ou à toucher un tiers, directement ou indirectement, avec une partie du corps ou avec un objet. (*Ibid.*, p. 182)
- Inceste (article 155) – « Commet un inceste quiconque, sachant qu'une autre personne est, par les liens du sang, son père ou sa mère, son enfant, son frère, sa sœur, son grand-père, sa grand-mère, son petit-fils ou sa petite-fille, selon le cas, a des rapports sexuels avec cette personne » (*Ibid.*, p. 184).
- Bestialité en présence d'un enfant ou incitation de celui-ci (article 160[3]) – « Toute personne qui commet un acte de bestialité en présence d'une personne âgée de moins de seize ans ou qui l'incite à en commettre » (*Ibid.*, p. 186).
- Pornographie juvénile (article 163[1])
S'entend, selon le cas:

- a) de toute représentation photographique, filmée, vidéo ou autre, réalisée ou non par des moyens mécaniques ou électroniques:
 - (I) soit où figure une personne âgée de moins de dix-huit ans ou présentée comme telle et se livrant ou présentée comme se livrant à une activité sexuelle explicite;
 - (II) soit dont la caractéristique dominante est la représentation, dans un but sexuel, d'organes sexuels ou de la région anale d'une personne âgée de moins de dix-huit ans;
 - b) de tout écrit, de toute représentation ou de tout enregistrement sonore qui préconise ou conseille une activité sexuelle avec une personne âgée de moins de dix-huit ans qui constituerait une infraction à la présente loi;
 - c) de tout écrit dont la caractéristique dominante est la description, dans un but sexuel, d'une activité sexuelle avec une personne âgée de moins de dix-huit ans qui constituerait une infraction à la présente loi;
 - d) de tout enregistrement sonore dont la caractéristique dominante est la description, la présentation ou la simulation, dans un but sexuel, d'une activité sexuelle avec une personne âgée de moins de dix-huit ans qui constituerait une infraction à la présente loi. (*Ibid.*, p. 193)
- Père, mère ou tuteur qui sert d'entremetteur (article 170) – « Le père, la mère ou le tuteur d'une personne âgée de moins de dix-huit ans qui amène celle-ci à commettre des actes sexuels interdits par la présente loi avec un tiers » (*Ibid.*, p. 203).
 - Corruption d'enfants (article 172[1]) – « Quiconque, là où demeure un enfant, participe à un adultère ou à une immoralité sexuelle, ou se livre à une ivrognerie habituelle ou à toute autre forme de vice, et par là met en danger les mœurs de l'enfant ou rend la demeure impropre à la présence de l'enfant » (*Ibid.*, p. 205).

Au Québec, l'application du *Code criminel canadien* (*Ibid.*) donna entre autres lieu à l'obligation de signaler les AS par l'entremise de l'article 39 de la *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ) (Assemblée nationale du Québec, 1977; Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 1997). Cette obligation est « directement fondée sur le droit de se voir porter secours, un droit fondamental corrélatif au droit à la vie et à l'intégrité [...] pour assurer la protection des enfants » (*Ibid.*, 1996, p. 12). Quant à la LPJ, elle mentionne deux sources de signalements. Premièrement, les professionnels ainsi que les tiers employés œuvrant auprès des enfants, dont font partie les enseignants. Deuxièmement, les tout individu de la société. En conséquence, « les professionnels et les

autres employés qui oeuvrent auprès des enfants sont tenus de signaler au DPJ toutes les situations visées par les articles 38 et 38.1 » (Gouvernement du Québec, 2010b, p. 408), même s'ils sont tenus au secret professionnel. Dans cette perspective, le *Protocole d'intervention intersectorielle dans des situations d'abus sexuels institutionnels* (*Ibid.*, 1989) vit le jour, suivi de l'*Entente relative à l'intervention intersectorielle à la suite d'allégations d'abus sexuels en milieu scolaire* (Gouvernement du Québec, 1992). Cependant, tant le *Rapport sur le traitement par les substituts du procureur général des dossiers en matière d'infractions à caractère sexuel à l'égard des enfants* publié par la Direction générale des affaires criminelles et pénales du ministère de la Justice (1993) que le *Bilan sur les pratiques des centres jeunesse du Québec concernant l'application de l'approche sociojudiciaire dans le traitement des abus sexuels envers les enfants* rédigé par l'Association des centres jeunesse du Québec (1995) démontre que « malgré tous les efforts déjà déployés et la conscience du chemin qu'il reste à parcourir, la concertation sociojudiciaire nécessaire à la protection des enfants victimes d'abus sexuels demeure difficile à faire progresser » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 8). Ce constat a mené à l'*Entente multisectorielle relative aux enfants victimes d'abus sexuels, de mauvais traitements physiques ou d'une absence de soins menaçant leur santé physique* (*Ibid.*) qui remplace les précédentes en tant que procédure d'intervention sociojudiciaire.

L'entente multisectorielle consiste en l'engagement d'agir en concertation dans des situations mettant en cause des enfants victimes d'abus sexuels, de mauvais traitements physiques ou d'une absence de soins menaçant leur santé physique lorsqu'il existe un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement de ces enfants est compromis et qu'un crime a été commis à leur endroit. (*Ibid.*, p. 15)

Afin de faciliter l'application de cette dernière, le *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse* (*Ibid.*, 2010b) a été réédité de façon à privilégier une compréhension commune de la *Loi sur la protection de la jeunesse* (Assemblée nationale du Québec, 1977; Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 1997) et « vise à contribuer à améliorer la continuité et la complémentarité des services et des interventions auprès des enfants et de leurs parents et à faire en sorte que la protection des

enfants devienne, dans les faits, une véritable responsabilité collective » (Gouvernement du Québec, 2010b, p. 4). Toutefois, l'évaluation d'un partenariat dans le cadre de la mise en place de services intersectoriels pour les enfants victimes d'AS mené par Bergeron et Tourigny (2011), relève le fait qu'il « semble que le partage d'expertise dans ce partenariat demeure actuellement un idéal à atteindre plutôt qu'une réalité terrain » (p.11). Les stratégies communicationnelles seraient donc, selon les conclusions de cette étude, à revoir (*Ibid.*).

Si le système judiciaire québécois met de l'avant un ensemble de lois et de politiques permettant d'intervenir par rapport à l'AS envers les mineurs, qu'en est-il de la prévalence de l'ampleur de ce phénomène?

1.3 L'ampleur de l'AS

L'ampleur du phénomène qu'est l'AS est démontrée à l'aide de deux types d'indices, soit l'incidence et la prévalence.

L'incidence de la violence envers les enfants est définie comme le nombre de nouveaux cas survenant dans la population à une période donnée, alors que la prévalence est définie comme la proportion d'enfants victimes de violence dans la population à une date donnée. Deux périodes de temps sont généralement liées à l'estimation de la prévalence de la violence. La prévalence annuelle permet d'estimer la proportion d'enfants victimes de violence au cours d'une année, alors que la prévalence à vie permet d'estimer la proportion de la population qui a été victime de violence durant l'enfance. (Hélie, Clément et Larivée, 2003, *In* Dufour, 2019)

Selon l'OMS¹¹ (2016), les principales victimes sont sans contredit les femmes. Ces dernières auraient un risque double, voire même triple, par rapport aux hommes d'être victimes de violence sexuelle pendant l'enfance. À ce sujet, Florès, Laforest et Jouvart (2016) mentionnent que la prévalence est plus élevée « chez les femmes que chez les

¹¹ Organisme mondial de la santé. 5 octobre 2016. *La violence à l'encontre des femmes*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/fr/>>.

hommes (16 % c. 7 %) » (p. 4). Quant au taux de prévalence des hommes rapporté par Pereda, Guilera, Forns et Gomes-Benito (2009), il est similaire alors que celui des femmes affirmant avoir subi une forme quelconque d'abus sexuel avant l'âge de 18 ans augmente à 20 % dans l'étude de Stolenberg, Bakermans-Kranenburg, Alink et Van IJzendoorn (2011, *In Paquette, Tourigny, Baril, Joly et Séguin, 2017*).

À l'échelle canadienne, selon le rapport intitulé *Les infractions sexuelles commises contre les enfants et les jeunes déclarés par la police au Canada, 2012* (Cotter et Beaupré, 2014), « environ 14 000 enfants et jeunes de moins de 18 ans ont été victimes d'une infraction sexuelle déclarée par la police en 2012, ce qui représentait un taux de 205 victimes pour chaque tranche de 100 000 enfants et jeunes » (p. 3). Soulignons que cette tranche d'âge représentait « plus de la moitié des victimes (55 %) [...] alors qu'ils constituaient 20 % de la population du Canada » (*Ibid.*). Par ailleurs, il est à souligner que ces données ne sont qu'un aperçu de la situation puisqu'elles ne comprennent que les dénonciations recueillies par le système judiciaire (*Ibid.*). En effet, d'après l'*Enquête sociale générale sur la victimisation de 2014* (Gravel, 2015), l'estimation du taux de dénonciation des agressions sexuelles serait de seulement 5 %.

En 2014, 5 407 cas d'infractions sexuelles ont été répertoriés sur l'ensemble du territoire québécois par les corps policiers (Gouvernement du Québec, 2016b). De ce nombre, « 67 % (3 585) des infractions sexuelles sont des agressions sexuelles simples¹² » (*Ibid.*, p. 2). Ce type d'AS « représente la quasi-totalité des agressions sexuelles, soit 98,2 % » (*Ibid.*, p. 19). En tenant compte de l'ensemble des types d'AS et en additionnant les pourcentages recensés par le gouvernement du Québec en 2014, plus de la moitié des victimes seraient mineures, soit 53,4 % (*Ibid.*). Cette proportion est répartie selon les pourcentages suivants: 17,2 % chez les jeunes âgés de 15 à 17 ans; 15,4 % pour ceux âgés

¹² Institut national de santé du Québec. 1^{er} juin 2017. *Trousse Média sur les agressions sexuelles-Infractions d'agression sexuelle*. Site téléaccessible à l'adresse Internet suivante: <<https://www.inspq.qc.ca/agression-sexuelle/loi/cadre-legal>>. L'agression sexuelle simple correspond à tout contact physique de nature sexuelle posé sans le consentement de la personne, allant des attouchements à la relation sexuelle complète.

de 12 à 14 ans; 14 % dans le cas des enfants âgés de six à 11 ans; 6,8 % pour les tout-petits de moins de 6 ans (*Ibid.*).

À la suite d'une « recension d'une vingtaine d'études d'incidence effectuées principalement en Amérique du Nord¹³ » (Lavergne et Tourigny, 2000, *In* Tourigny et Baril, 2011, p. 12), les enfants victimes d'agressions sexuelles représenteraient de 10 à 12 % des signalements en maltraitance effectués auprès des services de protection de l'enfance. L'incidence variant entre 0,7 et 4,5 cas d'enfants agressés sexuellement par 1 000 enfants (*Ibid.*).

Dans le cadre d'une étude québécoise réalisée par Tourigny, Gagné, Joly et Chartrand (2006), visant à « déterminer la prévalence et la cooccurrence des diverses formes de violence envers les enfants (physique, sexuelle et psychologique) » (p. 109), des entrevues téléphoniques ont été effectuées « auprès d'un échantillon représentatif de 882 adultes québécois » (*Ibid.*). Les résultats provenant de répondants ayant « les mêmes caractéristiques que la population du Québec en termes de répartition par région, âge et genre » (*Ibid.* p. 110), démontrent qu'un répondant sur trois a été victime de l'une des trois formes de violence avant d'avoir atteint sa majorité et ce, sans différence significative au niveau de l'âge de ces derniers. Cet élément suggère que « la prévalence des diverses formes de violence a été particulièrement stable au Québec au cours des dernières décennies » (*Ibid.*, p. 111).

Ces données viennent corroborer une problématique qui perdure. Déjà en 1998, certaines recherches mentionnaient le fait que l'abus sexuel chez les enfants était considéré comme l'un des problèmes de santé publique les plus sérieux auquel la société devait faire face (MacMillan, 1998, *In* Pereda, Guilera, Forns et Gomez-Benito, 2009), phénomène dont les statistiques officielles sous-estimerait l'ampleur réelle (Pereda *et al.*, *Ibid.*). L'une des raisons démontrées par certaines études est que

¹³ À considérer, la forte variabilité intrarégionale associée à plusieurs facteurs, dont la défavorisation, la misère sociale ainsi que les croyances et pratiques religieuses (États-Unis n11, Québec n5, Canada n3, Australie n3 et Pays-Bas n1).

la majorité des agressions sexuelles dont sont victimes les enfants ne seront pas dévoilées à leur entourage ou aux autorités (c'est-à-dire aux services de protection, aux hôpitaux, aux policiers, etc.) avant que ceux-ci atteignent l'âge adulte ou ne seront jamais dévoilées ou rapportées. (Tourigny et Baril, 2011, p. 15)

D'après Hébert, Tourigny, Cyr, McDuff et Joly (2009), à la suite d'une recherche menée au Québec en 2006 auprès de 1 002 adultes, et ayant comme objectif l'exploration des modèles de divulgation des victimes d'AS au Québec, 20 % des adultes abusés sexuellement dans leur enfance n'avait pas dévoilé l'abus avant leur participation à l'étude. De plus, « *moreover, nearly one-half of the victims who had disclosed waited more than 5 years after the first episode to do so* » (*Ibid.*, p. 634). À ce propos, les auteurs mentionnent que « *our results indicate that victims who never disclosed the abuse and those who delayed the disclosure are more likely to achieve clinical level scores of psychological distress and posttraumatical stress, compared with adults without a history of CSA* » (*Ibid.*). Outre qu'il apparaît difficile d'obtenir un portrait de la prévalence en matière d'AS, qu'en est-il des conséquences et des facteurs de risque à son égard pour les enfants?

1.4 Les conséquences et les facteurs de risque de l'agression sexuelle chez l'enfant

Selon Allard-Dansereau et Frappier (2011), « fréquemment, l'enfant ne dévoile pas directement l'AS subie. Il le révèle plutôt par l'intermédiaire de ses conséquences » (p. 100). Ces dernières peuvent affecter son développement de façon permanente (Beaudoin, Hébert, Bernier, 2013) puisqu'elles peuvent perdurer au-delà de l'âge adulte (Paquette *et al.*, 2017).

✓ Conséquences

Bien que selon Saywitz, Mannarino, Berliner et Cohen (2000), la diversification des conséquences retrouvées chez les enfants ayant subi une AS ne permet pas d'établir un « portrait type », Kendall-Tackett, Williams et Finkelhor (1993, *In Black*, Heyman et Smith 2001) relèvent que malgré que les effets tendent à différer selon le stade développemental

de ces derniers, il n'en demeure pas moins qu'il existe des récurrences. Black, Heyman et Smith (2001) mentionnent que les effets tendent à différer selon le stade développemental de ces derniers, il n'en demeure pas moins qu'il existe des récurrences. Pour leur part, Tourigny, Daigneault, Hébert et Wright (2005) ont effectué une étude visant à « dresser un portrait des enfants abusés sexuellement qui sont signalés aux Directeurs et Directrices de la Protection de la jeunesse » (p. 9) par l'entremise d'une analyse basée « sur 849 signalements pour abus sexuels et la situation de 297 enfants pour lesquels l'évaluation de la DPJ [Direction de la protection de la jeunesse] a jugé que les abus sexuels étaient fondés » (*Ibid.*). Selon ces derniers, les problèmes suivants se manifesteraient de façon dominante chez les jeunes victimes: « des difficultés d'apprentissage (43 %), de la dépression/de l'anxiété (34 %), des problèmes d'attention/d'hyperactivité (23 %) et un retard de développement (18 %) » (*Ibid.*, p. 36). De plus, l'enfant victime d'AS pourrait également manifester des comportements sexuels problématiques (CSP), tel que relevé par Boisvert, Tourigny, Lanctôt et Lemieux (2019) suite à une recension systématique des facteurs associés aux comportements sexuels problématiques chez les enfants. Toutefois, tel que mentionné par Dufour, Tougas, Tourigny, Paquette et Hélie (2017), « la présence de l'agression sexuelle demeure insuffisante pour expliquer à elle seule l'apparition ou le maintien des CSP » (p. 39). Ainsi, bien que les CSP demeurent une manifestation possible des symptômes d'une AS, le contexte entourant l'apparition de ces derniers doit être considéré dans sa globalité.

Plus spécifiquement, il est aussi envisageable de regrouper les conséquences d'une AS selon les groupes d'âge d'appartenance des jeunes victimes. Ainsi, dans la petite enfance il est question d'anxiété, de cauchemars, d'intériorisation, d'externalisation ainsi que de comportements sexuels inappropriés pour le stade de développement de ceux-ci (Black, Heyman et Smith Slep, 2001). Lorsque les enfants fréquentent l'école primaire, il est possible de reconnaître chez l'élève agressé sexuellement de la peur, des maladies mentales névrotiques et générales, des comportements agressifs, des cauchemars, des problèmes scolaires, de l'hyperactivité ainsi que des comportements régressifs ou de retraits (*Ibid.*). Finalement, d'après Black *et al.* (*Ibid.*), les manifestations retrouvées chez

l'adolescent sont la dépression, mais aussi les comportements détournés, suicidaires ou auto-nuissables, les plaintes somatiques, les actes illégaux, la fugue ou encore l'abus de substances comme la drogue ou l'alcool. De plus, à la suite d'une recension des études effectuées, Hébert (2011) mentionne que

les données des recherches menées au cours des 30 dernières années indiquent que les enfants victimes d'agression sexuelle souffrent de troubles intériorisés (symptômes d'anxiété et de dépression, trouble somatique, comportements d'isolement social) et de troubles extériorisés (sentiments de colère, agressivité, trouble de conduite) lorsqu'on les compare à des enfants qui n'ont pas subi d'agression sexuelle (Berliner, 2011; Briere, et Elliot, 2001; Hébert, Tremblay, Parent, Daignault, et Piché, 2006; Paolucci, Genuis, et Violato, 2001). (p. 156)

À ce sujet, Wolfe (2007) mentionne que les jeunes victimes pourraient également souffrir d'un trouble de stress post-traumatique, de dissociation ou de comportements sexuels problématiques. Dans le cas des symptômes de trouble de stress post-traumatique, ils sont reconnus chez près de 50 % des enfants victimes d'AS (Bernard-Bonnin, Hébert, Daignault et Allard-Dansereau, 2008). Concernant la dissociation, les probabilités de manifester ce symptôme chez les enfants victimes d'AS « est huit fois plus élevé que celui de leurs pairs non agressés (Collin-Vézina et Hébert, 2005) » (Hébert, 2011, p. 157). Finalement, en ce qui a trait à la dépression, « le risque que les victimes d'agression sexuelle souffrent de dépression serait quatre fois plus élevé que celui des jeunes non victimisés (Boney-McCoy et Frinkelhor, 1996) » (*Ibid.*, p. 158).

✓ Facteurs de risques

Pour leur part, Tourigny et Baril (2011) ont tenté de dresser la liste des caractéristiques communes à la majorité des victimes d'AS dans l'enfance en effectuant une recension des écrits. Toutefois, ils soulignent le fait que « peu d'études ont été réalisées dans ce domaine et que celles-ci sont surtout descriptives, ce qui rend difficile de prétendre que ces facteurs étaient présents avant l'agression sexuelle » (p. 34). Les chercheurs ajoutent que les « facteurs établis que l'on retrouve davantage chez les enfants victimes d'agression sexuelle que chez les autres enfants constituent des caractéristiques ou des environnements qui peuvent avoir augmenté la vulnérabilité des victimes vis-à-vis d'un

agresseur potentiel » (*Ibid.*). Parmi les caractéristiques relevées, il y a le genre, le groupe d'âge, le tempérament, ainsi que le comportement de l'enfant (*Ibid.*). Dans cette perspective, la méta-analyse de Black et *al.* (2001) relève que les filles sont trois fois plus à risque d'être victimes d'AS durant l'enfance que les garçons. Ces derniers arrivent au même constat pour les enfants de 6 et 7 ans et ceux âgés entre 10 et 12 ans qui seraient particulièrement à risque de subir une AS intrafamiliale. Concernant les traits de caractère de l'enfant ainsi que son comportement, les caractéristiques qui suivent viendraient augmenter ses possibilités d'être victime d'AS dans l'enfance: des problèmes de comportement, surtout chez les garçons; l'isolement social; des déficits sur le plan intellectuel ainsi que des difficultés scolaires; un grand besoin d'attention; avoir un handicap physique; avoir déjà été victime d'abus physique ou sexuel antérieurement (*Ibid.*; Wolf, 2007).

Bien que les recherches ne démontrent pas clairement le lien entre l'isolement social et le fait que l'enfant soit plus à risque d'être victime d'AS dans l'enfance, il est scientifiquement rapporté que les agresseurs seraient à la recherche de victimes ayant un profil « passif, tranquille, troublé, isolé et provenant de familles brisées » (Tourigny et Bail, 2011, p. 36). Enfin, d'autres facteurs de risque peuvent également jouer un rôle. Parmi ceux-ci, l'on retrouve les facteurs en lien avec les parents de l'enfant tels qu'une

grossesse non désirée, un faible niveau d'éducation de la mère, la consommation de drogue ou d'alcool, des problèmes de santé mentale chez les parents, une relation parent/enfant difficile, un faible sentiment de compétence parentale (particulièrement chez la mère) et une perception plus faible de la qualité du soutien émotif que peut offrir le parent. (*Ibid.*)

À ce sujet, une étude de Baril et Tourigny (2016), portant sur les facteurs maternels associés au cycle intergénérationnel de la victimisation sexuelle dans l'enfance parmi les femmes de la population générale, ressort que les données actuelles démontrent qu'un passé d'AS « chez une mère serait un facteur augmentant les risques que son enfant en soit aussi victime, suggérant l'existence d'un cycle de victimisation sexuelle à travers les générations » (p. 266).

En somme, un ensemble de conséquences apparentes chez l'élève fréquentant l'école primaire, se traduisant par des comportements observables, favoriserait le dépistage de ceux agressés sexuellement. Quant aux études menées, elles font état de facteurs de risque pour les jeunes victimes. Parallèlement, tant le contexte politique que social font écho à cette problématique en ayant permis une avancée à la fois d'un point de vue législatif que social. Toutefois, qu'en est-il de celui-ci, des orientations ministérielles, des principes directeurs et de l'actuelle stratégie gouvernementale permettant aux milieux éducatifs québécois d'y pallier?

2. CONTEXTE POLITIQUE ET CONTEXTE SOCIAL EN MATIÈRE D'AGRESSION SEXUELLE

D'ores et déjà, le rapport du *Groupe de travail pour les jeunes* publiait *Un Québec fou de ses enfants* (Gouvernement du Québec, 1991) qui "énonçait et dénonçait" les problèmes affectant les enfants et les adolescents. Selon Fréchette (1992), celui-ci est orienté « vers la promotion du mieux-être en adoptant un parti pris pour le développement et la concertation, pour le soutien aux parents, pour la réduction des écarts économiques et pour la prévention » (p. 160) en valorisant, notamment, « le rapprochement parent/enseignants/enfants à l'école » (*Ibid.*). Pour sa part, la création en 1995 du *Groupe de travail sur les agressions à caractère sexuel* a permis le dépôt du rapport intitulé *Les agressions sexuelles: STOP, des actions réalistes et réalisables* (Gouvernement du Québec, 1995). Ce dernier

répondait à un certain nombre de besoins, dont la nécessité de s'arrêter pour réfléchir à la question des agressions sexuelles cela en vue de parvenir à une plus grande cohérence des choix, des actions, de l'organisation et de la coordination des services en matière d'agressions sexuelles. (*Ibid.*, p. IX)

« Les agressions à caractère sexuel sont des questions de santé et de sécurité publique. Elles font partie de ces problèmes qui sont à la fois la cause et la conséquence de nombreuses difficultés » (*Ibid.*, p. VII).

Dès lors, afin de réduire les AS, l'État a mis en place des mesures sur les plans législatif et politique, mais a aussi rendu accessibles des ressources sur le plan social. Ce sous-chapitre met en lumière ce qui suit: les politiques gouvernementales; l'éducation à la sexualité; les ressources communautaires au Québec à l'égard de l'AS; les ressources documentaires disponibles dans les commissions scolaires québécoises par rapport à l'AS.

2.1 Les politiques gouvernementales

Si en 2001 la réflexion de ce dernier groupe de travail entérinait les *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle (Ibid., 2001a)*, elle favorisa en 2008 l'émission du *Plan d'action gouvernemental en matière d'agression sexuelle 2008-2013 (Ibid., 2008)* dans lequel la définition de l'AS reconnaît « qu'il s'agit d'un acte de pouvoir et de domination de nature criminelle » (p. 9) portant atteinte à l'intégrité de la victime, voire à sa sécurité, où un enfant serait l'objet de manipulation affective ou de chantage. Les principes directeurs qu'engage le plan d'action doivent être tenus en compte par « l'ensemble des acteurs, qu'ils appartiennent aux domaines politique, social, éducatif, médical, judiciaire ou correctionnel, aux milieux de garde ou aux milieux des loisirs et des sports » (*Ibid.*, p. 10). À ce sujet, le second objectif qui promeut les valeurs fondamentales est clair par rapport aux mineurs, car il vise à « promouvoir des responsabilités collectives et individuelles de tous les adultes, des parents, des intervenants et intervenantes envers les enfants » (*Ibid.*). Pour ce faire, un ensemble d'objectifs supporte différentes sphères, dont celles particulières aux jeunes, à savoir l'intervention auprès des enfants victimes d'AS. « Une approche multidisciplinaire s'avère la voie privilégiée pour intervenir de façon concertée auprès des enfants » (*Ibid.*, p. 39) afin « d'atténuer les conséquences néfastes de l'agression sexuelle, protéger les enfants et leur permettre, dans la mesure du possible, de retrouver leur équilibre » (*Ibid.*).

Cependant, selon le gouvernement du Québec (2016b), « la problématique des violences sexuelles demeure d'actualité, et ce, malgré les efforts consentis pour les combattre » (p. 8), notamment car elles « concernent l'ensemble de la société » (*Ibid.*).

Dans cette optique, ce dernier a publié *La Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021, Les violences sexuelles, c'est NON (Ibid.)* dans le but de renforcer les actions gouvernementales en matière d'agressions et d'exploitation sexuelle, et ce autant au regard de la prévention qu'à l'égard de l'intervention.

Cette stratégie cible deux volets, les AS et l'exploitation sexuelle. Même si ces phénomènes ont des similitudes à plusieurs égards, la présente recherche se centre exclusivement sur l'AS, thématique enseignée aux jeunes fréquentant une institution québécoise d'enseignement au primaire correspondant aux élèves âgés entre 6 et 12 ans. La stratégie se décline en trois axes qualifiés d'interdépendants et complémentaires, à savoir: « prévenir; intervenir en matière psychosociale, médicale, judiciaire et correctionnelle; développer des connaissances et partager l'expertise pour mieux agir » (*Ibid.*, p. 13). Notre étude concerne précisément le troisième axe, en apportant de nouvelles connaissances scientifiques au regard de ce problème d'intérêt certain pour le Québec étant donné que « près de 28 % des Québécoises rapportent avoir subi de la violence physique, sexuelle ou psychologique avant l'âge de 16 ans » (Florès, Laforest et Joubert, 2016, *In Paquette et al.*, 2017, p. 44). En second lieu, ses visées sont de l'ordre de la prévention et de l'intervention psychosociale. De ce fait, elle s'inscrit également dans le premier et le second axe.

Dans la stratégie, quatre priorités sont mises de l'avant en matière d'AS, ainsi que des intentions à leur égard. Celles-ci sont présentées dans le tableau 3 qui suit.

Tableau 3
Priorités et actions en matière d'agression sexuelle (Gouvernement du Québec, 2016b)

Priorités et intentions
Priorité 1 - Sensibiliser et informer pour changer les comportements
Au cours des cinq prochaines années, des campagnes de sensibilisation seront réalisées.
Priorité 2 - Soutenir les victimes
Afin de faciliter le passage des victimes dans le système judiciaire, permettre: l'adoption d'un programme de rencontre entre la procureure ou le procureur aux poursuites criminelles et pénales et la victime; l'acquisition de systèmes mobiles de visioconférence pour favoriser l'accessibilité au télétrémoignage.
Priorité 3 - Soutenir l'intervention

Afin de soutenir et d'optimiser les interventions auprès des victimes d'agression sexuelle, des actions sont prévues. Celles-ci incluent "notamment":

- la conception et l'offre d'une formation en matière d'agression sexuelle pour les intervenantes et intervenants, ainsi que pour le personnel professionnel du réseau de la santé et des services sociaux;
- le soutien au Centre d'expertise Marie-Vincent dans son offre de formation en matière d'intervention auprès des jeunes enfants autochtones victimes d'agression sexuelle et auprès de leur famille;
- la formation du personnel de l'*Office des personnes handicapées du Québec* qui offre des services directs aux personnes handicapées, à leur famille et à leurs proches, sur le problème des agressions sexuelles;
- la formation des intervenantes et intervenants du réseau des *Centres d'aide aux victimes d'actes* (CAVAC) à l'intervention spécifique auprès des témoins mineurs.

Priorité 4 - Développer les connaissances pour mieux agir

Un portrait des différentes formes de violence à caractère sexuel commises à l'égard des lesbiennes, gais et personnes bisexuelles et trans (LGBT) sera réalisé afin de mieux saisir les besoins de cette population.

Si l'ensemble des priorités est certes d'importance, la réflexion que nous menons s'insère dans la troisième priorité visant à soutenir l'intervention effectuée spécifiquement par les personnels scolaires, dont particulièrement les enseignants. Afin de mieux cerner les attentes gouvernementales envers les enseignants, il nous paraît pertinent de définir l'éducation à la sexualité telle qu'envisagée par le MEES (Gouvernement du Québec, 2003).

2.2 L'éducation à la sexualité

L'éducation à la sexualité est décrite dans le document intitulé *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation* (*Ibid.*, 2003) comme un enseignement commun, ne relevant plus d'une matière scolaire unique ou d'un seul intervenant, mais bien d'une responsabilité partagée. Ainsi, il revient à chaque adulte de l'entourage de l'enfant de jouer son rôle en soutenant l'éducation à la sexualité de ce dernier (*Ibid.*). Depuis 2001, les personnels enseignants du Québec ont à leur disposition le PFEQ (*Ibid.*, 2006) afin de guider la formation dispensée aux jeunes qui fréquentent une institution scolaire à l'élémentaire. Si la mission de l'école s'articule autour de trois axes, à savoir, instruire, socialiser et qualifier (*Ibid.*, p. 3), les orientations du PFEQ qui en découlent définissent « l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs » (*Ibid.*, p. 4). De plus, le PFEQ (*Ibid.*) est constitué de domaines d'apprentissage qui ciblent le développement de compétences disciplinaires. À celles-ci s'ajoutent neuf

compétences transversales de diverses natures réunies selon les quatre ordres qui suivent: intellectuel; méthodologique; de la communication; personnel et social. Si les compétences transversales vont au-delà des savoirs disciplinaires, celles-ci « correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (*Ibid.*, p. 12) qui se déploient dans « un processus évolutif, qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école » (*Ibid.*).

Enfin, les cinq domaines généraux de formation qui suivent mettent en exergue « un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter [...] qui recouvrent diverses facettes des intérêts ou des besoins de l'élève et qui répondent à des attentes sociales importantes en matière d'éducation » (*Ibid.*, p. 42): santé et bien-être; médias; orientation et entrepreneuriat; vivre-ensemble et citoyenneté; environnement et consommation (*Ibid.*, p. 41). L'intention éducative est « [d'] amener l'élève à adopter une démarche réflexive dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité » (*Ibid.*, p. 44). Plus particulièrement, l'un des axes du domaine général santé et bien-être vise la « conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels: alimentation, activité physique, sexualité, hygiène et sécurité, gestion du stress et des émotions » (*Ibid.*). Selon le gouvernement du Québec (2003), il est « possible d'exploiter le thème de la sexualité tout en développant certaines compétences disciplinaires ou transversales proposées dans le Programme de formation » (p. 21).

Lorsqu'un enseignant, dans le contexte de son programme disciplinaire, utilise des références à l'éducation à la sexualité comme éléments de contextualisation des apprentissages, il peut exploiter non seulement le domaine général de formation lié à la santé et au bien-être, mais aussi d'autres domaines comme celui des médias. (*Ibid.*)

Toutefois, certains domaines d'apprentissage sont plus difficiles à exploiter que d'autres. De plus, les personnels scolaires doivent intervenir au quotidien en matière d'éducation à la sexualité en utilisant les situations vécues en classe comme outils de consolidation ou prémisses à son enseignement (*Ibid.*). Pourtant, « n'en demeure pas moins que diverses craintes et résistances peuvent subsister chez le personnel enseignant » (*Ibid.*,

p. 12), telles « la peur d'en dire trop ou de heurter la sensibilité de l'enfant » (*Ibid.*, p. 13). « Le sentiment de manquer de stratégies, de manières de faire [...], l'embarras que provoquent certaines questions de la part des jeunes [et] le fait d'avoir à traiter de sujets parfois délicats ou même controversés constitue une des craintes majeures des enseignants » (*Ibid.*).

Plus de quinze ans après l'amorce de la réforme en éducation, bien qu'obligatoire d'après la Direction de la méthodologie et des enquêtes (2017) et Poutrain (2014), l'enseignement de l'éducation à la sexualité n'est pas encore effectif ni uniforme dans l'ensemble des écoles du Québec. Poutrain (*Ibid.*) justifie le tout par le fait que les personnels enseignants ressentent encore une forme d'embarras ou de malaise lorsqu'ils doivent dispenser de manière explicite l'éducation à la sexualité. En réponse à cet écho du terrain, le MEES implanta à l'automne 2015 un projet pilote portant sur l'éducation à la sexualité dans une quinzaine d'écoles primaires et secondaires, qui s'est échelonné durant les années scolaires 2015-2016 et 2016-2017¹⁴. La finalité visée par ce dernier était d'harmoniser les savoirs transmis en informant les élèves des sujets importants en matière de sexualité, de façon à rendre obligatoires les apprentissages dans toutes les écoles du Québec¹⁵. Cependant, Poutrain (*Ibid.*) mentionne que même si le MEES garantissait que les enseignants possédaient « déjà des compétences pour faire de l'éducation à la sexualité » (p. 1), et que ceux qui auraient à la dispenser recevraient la formation, le soutien et les outils nécessaires (*Ibid.*), le rapport de recherche sur le projet pilote produit par le MEES (Direction de la méthodologie et des enquêtes, 2017) met de l'avant diverses difficultés, lacunes et interrogations. À cet effet, les faits saillants du bilan portant spécifiquement sur la thématique de l'AS au primaire sont regroupés dans le tableau 4 suivant en fonction des catégories et sous-catégories les rassemblant (*Ibid.*).

¹⁴ Portail Québec. 13 août 2018. *Un projet pilote sur l'éducation à la sexualité débutera en septembre 2015 dans une quinzaine d'écoles*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.lapresse.ca/actualites/education/201508/31/01-4896768-projet-pilote-deduction-sexuelle-des-contenus-pour-chaque-age.php>>.

¹⁵ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 13 août 2018. *Éducation à la sexualité*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/education-a-la-sexualite/>>.

Tableau 4

Faits saillants en matière d'agression sexuelle issus du bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016) du projet pilote d'éducation à la sexualité

Catégories	Sous-catégories	Faits saillants concernant la thématique de l'AS
Soutien et accompagnement dispensés par les responsables de la formation dans les commissions scolaires et les établissements privés	Formations offertes	« Un atelier sur les bonnes pratiques à suivre dans le cas du dévoilement d'une agression sexuelle et en matière de comportement sexuel à risque a été offert » (<i>Ibid.</i> , p. 66).
	Difficultés éprouvées dans le déploiement de l'offre de soutien et d'accompagnement	« Il n'a pas toujours été facile de répondre aux besoins diversifiés des personnes qui animent les apprentissages. Cela a notamment été le cas pour les besoins en matière de soutien et d'accompagnement des responsables de l'animation des apprentissages portant sur le thème "agression sexuelle" » (<i>Ibid.</i> , p. 67).
Niveau de compréhension des contenus des nouveaux apprentissages en éducation à la sexualité	Autoévaluation du niveau de compréhension générale des intentions pédagogiques en éducation à la sexualité	« Chez les responsables de l'animation des apprentissages au primaire, le niveau de compréhension du contenu de ceux-ci oscille entre "plutôt bon" et "très bon" » (<i>Ibid.</i> , p. 70). « Deux apprentissages posent problème sur le plan de la compréhension: "agression sexuelle" (1 ^{re} année du primaire) pour une personne et « globalité de la sexualité » (3 ^e année du primaire) pour deux personnes » (<i>Ibid.</i>).
	Autoévaluation du niveau d'aisance par rapport aux intentions pédagogiques de chacun des apprentissages en éducation à la sexualité	« La plupart des responsables de la formation dans les commissions scolaires et les établissements privés sont à l'aise ou très à l'aise avec le contenu des apprentissages, tant au primaire qu'au secondaire » (<i>Ibid.</i>). « Au primaire, l'apprentissage "agression sexuelle", qui est effectué en 1 ^{re} , en 3 ^e et en 5 ^e années du primaire, pose problème pour deux responsables travaillant dans des commissions scolaires, qui se sentent peu à l'aise avec ce type de contenu » (<i>Ibid.</i>). « La plupart des responsables de l'animation des apprentissages au primaire se sont dits à l'aise ou très à l'aise avec chacun des apprentissages. Une ou deux personnes ont toutefois déclaré être peu à l'aise avec les apprentissages suivants: "agression sexuelle" (1 ^{re} année et 3 ^e année du primaire), "globalité de la sexualité" (3 ^e année du primaire) » (<i>Ibid.</i> , p. 71).

Le bilan fait ressortir deux catégories, chacune d'elles mettant de l'avant deux sous-catégories. La première catégorie considère le soutien et l'accompagnement dispensés par les responsables de la formation dans les commissions scolaires et les établissements privés. Elle donne lieu à des précisions au regard des formations offertes et des difficultés éprouvées dans le déploiement de l'offre de soutien et d'accompagnement. Pour sa part, la

seconde catégorie met de l'avant le niveau de compréhension des contenus des nouveaux apprentissages en éducation à la sexualité par l'entremise de l'autoévaluation concernant les niveaux de compréhension générale et d'aisance au regard des intentions pédagogiques et des apprentissages ciblés. Ainsi, à l'enseignement au primaire, « la plupart des responsables de la formation dans les commissions scolaires et les établissements privés sont aussi à l'aise avec le contenu des apprentissages, sauf pour les suivants: agression sexuelle (1^{re}, 3^e et 5^e années du primaire) » (*Ibid.*, p. 86). Certes la petite taille de l'échantillon ne permet pas la généralisation, des résultats obtenus. Toutefois, ceux-ci énoncent certaines difficultés rencontrées en lien avec les notions à aborder par rapport à la thématique de l'AS. De ce fait, même si les personnels enseignants ont reçu une formation supplémentaire, cette dernière ne semble pas avoir su dissiper complètement le malaise entourant cette thématique.

Toutefois, le gouvernement du Québec¹⁶ a rendu obligatoire durant l'année scolaire 2018-2019 l'éducation à la sexualité pour tous les milieux scolaires. À cet effet, ce dernier a produit des documents de référence tant pour l'éducation préscolaire que l'enseignement au primaire et au secondaire qui s'articulent au PFEQ (*Ibid.*, 2006). Dans un premier temps, le *Tableau synthèse – Thèmes et résumés des contenus en éducation à la sexualité*¹⁷ cible les notions liées aux diverses thématiques ainsi que les cycles auxquels elles doivent être enseignées en fonction des niveaux d'enseignement. Au préscolaire, la croissance sexuelle humaine et l'image corporelle, ainsi que la grossesse et la naissance, sont les deux thématiques abordées en ne considérant pas directement l'AS, tandis qu'elle est systématiquement traitée au primaire. En second lieu, la publication intitulée *Contenus détaillés en éducation à la sexualité, préscolaire et primaire* (*Ibid.*, 2018), présente les thèmes et les notions relativement à la thématique de l'AS devant être mis de l'avant à l'enseignement au primaire, dont fait état le tableau 5 qui suit.

¹⁶ Portail Québec. 13 août 2018. *Éducation à la sexualité obligatoire dès la rentrée*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?idArticle=2512145860>>.

¹⁷ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. 20 janvier 2019. *Tableau synthèse – Thèmes et résumés des contenus en éducation à la sexualité*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/education-a-la-sexualite-reseau-scolaire/>>.

Tableau 5
Notions prescrites en éducation à la sexualité pour la thématique de l'AS

Thèmes ciblés	Notions prescrites
1^{re} année (6-7 ans)	
Reconnaître l'AS et les façons de se protéger	<ul style="list-style-type: none"> • Définition d'une AS. • Situations d'AS: commise par une personne que l'enfant connaît, connaît peu ou ne connaît pas. • Habiletés préventives: ne pas suivre une personne qu'il ne connaît pas, s'assurer que les parents savent où il est, quitter un lieu ou une situation inconfortable. • Autoprotection: dire non, crier, s'enfuir, chercher de l'aide. • Dévoilement: parler à quelqu'un s'il ne se sent pas bien, connaître le réseau de ressources qui peuvent aider, demander de l'aide à un adulte jusqu'à ce que quelqu'un l'écoute et l'aide.
Prendre conscience des sentiments pouvant être éprouvés à la suite d'une AS	<ul style="list-style-type: none"> • Honte, culpabilité, etc. • Confusion quant à la responsabilité qu'une personne connue et aimée puisse agresser sexuellement un enfant. • Crainte de se confier à un adulte.
3^e année (8-9 ans)	
Reconnaître différentes formes d'AS	<ul style="list-style-type: none"> • Définition d'une AS. • Formes d'AS: contacts ou incitation à des contacts sexuels, exhibitionnisme, voyeurisme, exposition à du matériel sexuel explicite.
Développer sa capacité à appliquer les règles de sécurité pour prévenir une situation à risque ou pour agir face à une situation d'AS	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en application d'habiletés préventives et de stratégies d'autoprotection: s'affirmer, dire non, crier, s'enfuir, chercher de l'aide. • Difficulté à appliquer les règles de sécurité dans certaines situations. • Recherche de solutions: stratégies pour appliquer les règles de sécurité, identification des personnes à qui se confier. • Dévoilement: parler à quelqu'un s'il ne se sent pas bien, connaître le réseau de ressources qui peuvent aider, demander de l'aide à un adulte jusqu'à ce que quelqu'un l'écoute et l'aide.
5^e année (10-11 ans)	
Examiner divers contextes d'AS en vue de les prévenir	<ul style="list-style-type: none"> • Situations dans la vie réelle, impliquant une personne que l'enfant connaît bien, peu ou pas du tout (loisirs, sorties ou activités avec les amis, l'entourage, fréquentation de lieux publics, etc.). • Situations dans l'univers virtuel: personne que l'enfant connaît et qu'il fréquente, personne qu'il ne connaît pas, utilisation d'internet avec ses amis.
Prendre conscience que les règles permettant d'assurer sa sécurité personnelle peuvent s'appliquer dans différents contextes	<ul style="list-style-type: none"> • Déploiement d'habiletés préventives et d'autoprotection selon les situations: repérer les stratégies des personnes qui agressent, discerner les renseignements qui peuvent être communiqués dans l'univers réel et virtuel, éviter de rencontrer une personne peu connue dans l'univers réel et virtuel, réagir contre une situation sexuelle dans l'univers réel ou virtuel. • Recherche de solutions: chercher de l'aide auprès d'adultes de confiance, protéger ses amis en prévenant ou en révélant une situation d'AS réelle ou virtuelle.

Les thèmes ciblés et les notions prescrites en éducation à la sexualité pour la thématique de l'AS sont abordés dès le début de chaque cycle du primaire soit en première, troisième et cinquième années. La complétude des thèmes (deux thèmes annuellement) et la gradation des notions permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'est l'AS, de la prévenir et d'identifier des pistes de solution s'il en est victime. Au premier cycle, il s'agit

tout d'abord de "reconnaître" ce qu'est une AS et "les façons de se protéger" (notions: définition de l'AS; situation d'AS; habiletés préventives; autoprotection et dévoilement), mais aussi de "prendre conscience des sentiments pouvant être éprouvés à la suite de celle-ci" (notions: honte, culpabilité, etc.; confusion quant à la responsabilité; crainte de se confier). Pour sa part, au deuxième cycle le jeune est amené à "reconnaître les différentes formes de l'AS (notions: définir l'AS; formes d'AS) puis à "développer sa capacité à appliquer les règles de sécurité pour prévenir une situation à risque ou pour agir face à une situation d'AS" (notions: mise en application d'habiletés préventives et de stratégies d'autoprotection; difficulté à appliquer les règles de sécurité dans certaines situations; recherche de solutions; dévoilement). Enfin, au troisième cycle il est question "d'examiner divers contextes d'AS en vue de les prévenir" (notions: situations dans la vie réelle; situations dans l'univers virtuel) et de "prendre conscience que les règles permettant d'assurer sa sécurité personnelle peuvent s'appliquer dans différents contextes" (notions: déploiement d'habiletés préventives et d'autoprotection selon les situations; recherche de solutions).

En somme, les thèmes et les notions abordés permettront au jeune d'être "mieux outillé" face à l'AS. Toutefois, si ces derniers sont connus des personnels enseignants, leur transmission n'est pas encore clairement établie. Très peu d'informations sont présentement disponibles quant à la façon d'enseigner les notions prescrites. Dans cette optique, qu'en est-il des organismes et des documents actuellement disponibles comme ressources en matière de prévention et d'intervention au regard de l'AS?

2.3 Les ressources communautaires au Québec à l'égard de l'agression sexuelle

Les ressources disponibles à l'égard de l'AS regroupent divers organismes œuvrant auprès de clientèles spécifiques dans des régions particulières ou à la grandeur de la province du Québec. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons tout d'abord recensé celles ayant comme clientèle les enfants et/ou les adolescents, les parents, les intervenants, les éducateurs de centres à la petite enfance (CPE) ainsi que les enseignants

du préscolaire, primaire ou secondaire. Le tableau 6 qui suit présente des exemples d'organismes répertoriés dans les régions du Québec, les clientèles ciblées, les milieux d'intervention et des services offerts.

Tableau 6
Exemples de ressources communautaires disponibles
en matière d'agression sexuelle au Québec

Régions	Noms	Clientèles	Milieux d'intervention	Services offerts
Estrie	<i>Bulle et Baluchon</i>	4 à 12 ans Éducateurs en centre de la petite enfance (CPE) Enseignants	CPE Préscolaire Primaire	Référence et formation en prévention de toute forme de violence contre les enfants Sensibiliser, informer et outiller les enfants Ateliers aux enfants Formations aux adultes
Lanaudière Laurentides	<i>Parents unis</i>	Famille et enfant (- de 12 ans) Adultes et adolescents Hommes	Organisme	Programme (jeux) Soutien aux parents Programme de traitement en délinquance sexuelle Suivi psychosexuel (homme victime)
Montréal Monterégie Communauté Atikamek	<i>Fondation Marie-Vincent</i>	Enfant/adolescent et leur famille Intervenants en CPE Intervenants en santé et services sociaux Intervenants communautaires	CPE Fondation	Traitements pour enfants et adolescents Soutien aux parents Formations pour intervenants (projet lanterne)
Montréal	<i>Centre de prévention de l'agression sexuelle de MTL</i>	4 à 12 ans	Préscolaire Primaire	Ateliers ESPACE pour les enfants
Montréal	<i>La traversée</i>	5 à 11 ans Enseignants Parents	Préscolaire Primaire	Formations Guides pédagogiques Romans
Outaouais	<i>Centre d'intervention en abus sexuels pour la famille</i>	3 à 17 ans	Centre	Groupes de prévention Groupes thérapeutiques pour les victimes d'abus sexuels
Ensemble de la province	<i>Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel</i>	12 ans et + Adolescentes et femmes	Centre Secondaire	Programmes de prévention Ateliers de sensibilisation Kiosque d'information Conférences

Bien que le PFEQ (2006), n'aborde pas la thématique de l'AS comme telle à l'éducation préscolaire, certains organismes offrent une intervention à ce propos auprès de cette clientèle. Le tableau précédent permet donc de faire ressortir ces organismes qui sont

accessibles uniquement dans deux régions québécoises, à savoir, en Estrie par l'intermédiaire de l'organisme *Bulle et Baluchon* et à Montréal par l'entremise du *Centre de prévention de l'agression sexuelle de Montréal* et l'organisme *La traversée*. À celles-ci s'ajoutent les organismes suivants qui ciblent les tout-petits, les enfants et les adolescents et leur famille, mais hors des murs de l'école: la *Fondation Marie-Vincent* instaurée dans les régions de Montréal et de la Montérégie; le *Centre d'intervention en abus sexuels pour la famille* (CIAFS) en Outaouais. Selon l'organisme, les services dispensés au regard de l'AS sont la sensibilisation, la prévention, l'intervention, des matériels, la diffusion d'ateliers pour les jeunes, la formation des intervenants, l'instauration de groupes et l'aide aux parents. Enfin, seul le *Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractères sexuels* (CALACS) forme un regroupement nommé le *Réseau québécois des CALACS* (RQCALACS) qui s'étend à travers le Québec, mais qui s'adresse uniquement aux adolescentes et aux femmes. Ainsi, si peu d'organismes offrent un support aux personnels enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire en région, il semble en être de même pour les régions éloignées pour lesquelles aucun service n'a pu être répertorié.

L'esquisse du portrait des ressources disponibles met de l'avant un nombre minime de ressources directes pour les milieux éducatifs. De plus, si le champ d'expertise des différentes ressources laisse entrevoir que ces dernières interviennent avec les acteurs du système scolaire de manière parallèle, comment les jeunes victimes d'AS peuvent-elles concrètement accéder auxdits services? Dans le but de dresser un tableau aussi représentatif que possible des ressources existantes, nous avons exploré la documentation mise à disposition par les commissions scolaires du Québec en matière d'AS.

2.4 Les ressources documentaires disponibles dans les commissions scolaires francophones québécoises par rapport à l'agression sexuelle

Suivant les lignes directrices du MEES, les commissions scolaires (CS) québécoises sont autonomes relativement à l'instauration de politiques, protocoles et documents internes qui sont disponibles sur les sites Internet de ces dernières. En 2013-2014, le Québec

totalisait dans le réseau public 72 CS, dont 60 francophones, 9 anglophones et 3 à statut particulier regroupant 1 693 établissements d'enseignement préscolaire et primaire de langue française (*Ibid.*, 2015). La recension des ressources fut effectuée selon les critères qui suivent: accessibles sur les plateformes Web des CS francophones de la province de Québec; documents destinés aux élèves et aux parents ainsi qu'à la communauté; usage de mots-clés (politique, procédure, AS, violence, harcèlement, intimidation et éducation à la sexualité); recherche par onglets (politiques, intervenants, publications et documentations); vérification auprès de l'ensemble des régions selon la liste fournie par *La Fédération des commissions scolaires du Québec*¹⁸. Le tableau 7 ci-après fait état des documents répertoriés sur les plateformes Web des CS francophones québécoises (2016) en mentionnant la place de l'AS, les CS présentant de la documentation, les régions ciblées et les titres des documents.

Tableau 7
Documents disponibles sur les plateformes Web des CS francophones du Québec

Traitement de l'AS	CS francophones	Régions	Documents répertoriés
Thématique unique	<i>Du Chemin-du-Roy</i>	Mauricie	<i>Guide de prévention et d'intervention concernant les agressions envers les enfants par des inconnus</i> (2011)
Dans sa politique en matière de violence	<i>Du Fer</i>	Côte-Nord	<i>Politique visant à prévenir et à contrer le harcèlement et la violence en milieu scolaire</i> (2005)
	<i>Des Navigateurs</i>	Chaudière-Appalaches	<i>Unissons-nous pour prévenir et traiter la violence</i> (2012)
Mention dans sa définition de la violence	<i>De l'Estuaire</i>	Côte-Nord	<i>Règle de gestion relative à l'intimidation et à la violence</i> (2013)
	<i>Des Appalaches</i>	Chaudière-Appalaches	<i>Prévention de l'intimidation</i> (n.d.)
	<i>De l'Or-et-des-Bois</i>	Abitibi-Témiscamingue	<i>Plan de lutte contre la violence et l'intimidation</i> (2012)
	<i>De la Région-de-Sherbrooke</i>	Estrie	<i>Politique visant à contrer la violence</i> (non disponible)
	<i>Des Sommets</i>	Estrie	<i>Agir contre la violence</i> (2012)
Rôle et responsabilités de l'enseignant	<i>De Rouyn-Noranda</i>	Abitibi-Témiscamingue	<i>Politique pour un climat sain et sécuritaire</i> (2012)
	<i>De la Seigneurie-des-Mille-Îles</i>	Laurentides	<i>Politique pour prévenir et contrer la violence</i> (2009)

¹⁸ La Fédération des commissions scolaires du Québec. 17 août 2018. *Commissions scolaires*. Site téléaccessible à l'adresse Internet suivante: <<http://fcsq.qc.ca/commissions-scolaires/>>.

La recension a permis de relever dix CS qui traitent de l'AS ou de la violence auprès des jeunes. Plus particulièrement, la CS du Chemin-du-Roy en Mauricie est la seule à proposer un document qui traite spécifiquement de l'AS, à savoir le *Guide de prévention et d'intervention concernant les agressions envers les enfants par des inconnus*, "ensemble, on peut y arriver" (Commission scolaire du Chemin-du-Roy, 2011). Parallèlement, deux CS l'abordent à l'intérieur de leur politique en matière de violence (CS du Fer sur la Côte-Nord et CS des Navigateurs dans la région de Chaudière-Appalaches). Également, la mention du terme AS est exprimée sans s'y attarder réellement, à l'intérieur des définitions globales de la violence qu'en font cinq CS (CS de l'Estuaire sur La Côte-Nord, CS des Appalaches dans la région de Chaudière-Appalaches, CS de l'Or-et-des-Bois en Abitibi-Témiscamingue ainsi que CS de Région-de-Sherbrooke et CS des Sommets, toutes deux en Estrie). Pour leur part, le rôle et les responsabilités des personnels scolaires sont précisés par l'entremise des politiques de deux CS.

Tout d'abord, la *Politique pour un climat sain et sécuritaire* (Commission scolaire de Rouyn-Noranda, 2012) émise par la CS de Rouyn-Noranda en Abitibi-Témiscamingue définit la violence sexuelle en ces termes.

Conduite à connotation sexuelle se manifestant notamment par des paroles, des gestes, des actes non désirés de nature répétitive et faits par une personne qui sait ou devrait raisonnablement savoir que de telles conduites sont importunes et humiliantes. Toutefois, une conduite à connotation sexuelle qui se manifeste de manière non répétitive, mais qui produit un effet nocif continu ou qui serait accompagnée d'une menace ou d'une promesse de récompense peut constituer du harcèlement sexuel. (*Ibid.*, p. 5)

Pour toute forme de violence et d'intimidation, les responsabilités des personnels scolaires sont les suivantes.

- Collaborer à la mise en œuvre du plan de lutte contre l'intimidation et la violence (LIP 75.3).
- Coordonner, lorsqu'il en est mandaté par la direction, les travaux d'une équipe qu'il doit constituer en vue de lutter contre l'intimidation et la violence (LIP 96.12).
- Veiller à ce qu'aucune élève ou un élève de l'école ne soit victime d'intimidation ou de violence (LIP 75.3). (*Ibid.*, p. 8)

Quant aux personnels-cadres de la CS, leurs responsabilités sont de: « s’assurer que le contenu de cette politique soit diffusé; soutenir le personnel des écoles dans l’élaboration et à la mise en œuvre du plan de lutte pour contrer l’intimidation et la violence » (*Ibid.*). Conséquemment, ce sont les directions d’établissements scolaires à qui reviennent les responsabilités d’implanter le plan de lutte contre l’intimidation et la violence, de recevoir et de traiter les signalements, de prendre en charge les dossiers, d’appuyer dans leurs démarches les personnels et les élèves, d’appliquer les sanctions qui s’imposeraient et d’aviser les parents (*Ibid.*). Le tout de concert avec le *Service de l’adaptation scolaire* et les services éducatifs, le *Service des ressources matérielles*, le *Secrétariat général*, le *Service des ressources humaines*, le conseil d’établissement (*Ibid.*). Autrement dit, si la structure administrative semble adéquatement définie, peu d’informations concrètes concernent l’AS, les procédures à suivre, l’intervention à effectuer, les ressources accessibles, etc.

Dans un second temps, la *Politique pour prévenir et contrer la violence* (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, 2009) rédigée par la CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles dans les Laurentides définit la violence comme suit.

Usage abusif d’un pouvoir (physique, psychologique, hiérarchique, économique, moral ou social) par une personne physique sans distinction, un groupe ou une collectivité, via ses comportements ou ses structures. Les manifestations de violence ont pour objectif et souvent pour effet de dominer, contraindre, contrôler ou détruire, partiellement ou totalement, par des moyens physiques, verbaux, psychologiques, sexuels moraux ou sociaux, une autre personne, un autre groupe ou une autre collectivité. Elles peuvent être intentionnelles ou non. (*Ibid.*, p. 3)

Elle détermine également le harcèlement sexuel de la manière suivante.

Des conduites à connotation sexuelle se manifestant notamment par des paroles, des gestes, des actes non désirés de nature répétitive et faits par une personne qui sait ou devrait raisonnablement savoir que de telles conduites sont importunes et humiliantes. Toutefois, une conduite à connotation sexuelle qui se manifeste de manière non répétitive, mais qui produit un effet nocif continu ou qui serait accompagnée d’une menace ou d’une promesse de récompense peut constituer du harcèlement sexuel. (*Ibid.*)

Les diverses définitions entourant la thématique de la violence (psychologique, physique, verbale et écrite) et le harcèlement (psychologique et sexuel) sont accompagnées de celles concernant la menace et l'intimidation. Les objectifs de la mise en place de cette politique sont de « réprouver la violence en milieu scolaire; encadrer les interventions à l'égard de la violence [et] prévenir la violence afin de soutenir une qualité de vie saine et sécuritaire » (*Ibid.*, p. 2). Par contre, aucune procédure ou marche à suivre n'est incluse dans la politique.

En fin de compte, à la lumière des documents répertoriés, si plusieurs CS n'abordent aucunement l'AS dans leurs politiques, les procédures à suivre sont peu explicites pour celles qui en traitent et ne démontrent aucunement d'uniformité. Ainsi, selon la CS, un élève victime d'AS ne serait pas pris en charge de la même manière. De plus, le rôle de l'intervenant de première ligne qu'est l'enseignant est également peu défini. Pourtant, ce problème avait déjà été relevé il y a plus de 20 ans dans le cadre de l'*Enquête visant à identifier les connaissances générales, les attitudes et l'implication des intervenants scolaires de l'école primaire en regard de la problématique de l'abus sexuel chez l'enfant* (Drouin, 1993). Elle stipule que les psychologues, les infirmières, les éducateurs ainsi que les travailleurs sociaux sont formés pour recueillir le témoignage de victimes d'AS mineures. Cependant,

l'enfant qui n'a pas développé une relation significative avec un de ces professionnels choisira probablement d'en parler avec son enseignant, avec qui il a déjà établi une relation privilégiée. C'est pourquoi il apparaît important que les enseignants soient aussi préparés à faire face à une telle éventualité. (*Ibid.*, p. 21)

Au final, le contexte sociopolitique en matière d'AS relève clairement l'importance de s'attarder en milieu scolaire à la problématique de l'AS de manière à prévenir celle-ci, la dépister et intervenir à son égard. Si des politiques et mesures sont implantées à son effet, il n'en demeure pas moins que les enseignants, comme premier intervenant sur le terrain, ont peu de moyens, ressources et informations leur permettant d'agir en cas de dénonciation par un élève. Parallèlement, si cette thématique doit être abordée dans leur classe par

l'intermédiaire de l'éducation à la sexualité, un certain malaise semble exister auprès des personnels enseignants. De là la pertinence sociale de l'actuel objet d'étude.

Afin d'en savoir davantage sur l'éducation à la sexualité comme contexte d'enseignement valorisant les discussions entourant l'AS, mais aussi la formation des personnels enseignants à cet effet, le sous-chapitre subséquent met en exergue les recherches menées à cet effet.

3. PROBLÉMATISATION

Le présent sous-chapitre a pour finalité de présenter les résultats de différentes recherches menées à l'international, au Canada et au Québec relativement à l'AS en tant que thématique devant être abordée en éducation à la sexualité par les enseignants œuvrant au niveau primaire dans les écoles francophones du Québec. Pour ce faire, celles-ci seront mises en lumière dans les trois rubriques suivantes: l'éducation à la sexualité; l'éducation à la sexualité et son enseignement; la formation des intervenants à l'égard de l'AS.

3.1 L'éducation à la sexualité

Multidimensionnelle, selon Berger, Bernard, Tracana et de Carvalho (2010), l'éducation à la sexualité concerne « l'être humain dans sa globalité » (p. 2). Celle-ci comporte « une dimension biologique; une dimension sociale [...], une dimension psychologique, affective et relationnelle liée à la construction psychique de chaque individu et au développement de ses compétences sociales » (*Ibid.*). La sexualité est donc partie prenante de chaque individu, d'où l'importance d'en assurer son éducation (Khazami, Berger, El Hage, De La Forest, Bernard, Abrougui, Joly, Jourdan et de Carvalho, 2008). De nombreuses recherches s'intéressent à cette dernière, que ce soit au regard de la différenciation des conceptions sociologiques (Berger *et al.*, 2010; Khzami *et al.*, 2008), de son influence sur les élèves ou de la manière d'aborder celle-ci en classe. Par contre, ces

dernières offrent peu de comparabilité ainsi qu'une faiblesse au niveau de l'échantillonnage, rendant difficile la comparaison des résultats.

Tout d'abord Berger *et al.* (2010) ont effectué une étude réalisée dans quinze pays portant sur les thématiques de "l'éducation à la santé" et "l'éducation à la sexualité". Cette étude « s'insère dans le cadre du projet européen *Biohead-Citizen: Biology, health and Environmental education for better Citizenship* (FP6, CT2-CT2004-506015, Carvalho *et al.*, 2004) » (*Ibid.*, p. 2). La finalité de celle-ci était d'identifier les variations entre les pays par l'entremise des conceptions individuelles des enseignants afin de définir ce qui influence ces dernières (ex.: sexe, croyances religieuses; connaissances liées à la santé ou la sexualité, représentations sociales dominantes dans chaque pays). Au total, 6 001 enseignants et futurs enseignants œuvrant à l'enseignement au primaire et au secondaire dans huit pays européens (Portugal, France, Italie, Finlande, Chypre, Estonie, Hongrie et Roumanie) et six pays extérieurs à l'Europe (Algérie, Tunisie, Maroc, Sénégal, Liban, Brésil et Burkina-Faso) composaient l'échantillon et ont rempli un questionnaire. Berger *et al.* (2010) en viennent à la conclusion que « c'est surtout en fonction des représentations sociales et des conceptions individuelles que se différencient les réponses des personnes interrogées » (p. 10). Les conceptions des enseignants en lien avec la sexualité seraient celles qui diffèrent le plus d'un pays à l'autre en fonction des diverses cultures. Ainsi, connaître ces dernières est d'intérêt puisqu'elles ont nécessairement un impact sur la façon qu'ont les personnels enseignants d'aborder l'éducation à la sexualité, qui est aussi influencée par les représentations sociales qui émergent au sein des communautés enseignantes. Toutefois, l'éducation à la sexualité est envisagée en tant que moyen de prévention. Comme l'indique l'*European Expert Group on Sexuality Education* (2016), « *sexuality education aims to develop and strengthen the ability of children and young people to make conscious, satisfying, healthy and respectful choices regarding relationships, sexuality and emotional and physical health* » (p. 1).

À ce sujet, la recherche effectuée par Tanton, Jones, Macdowall, Clifton, Mitchell, Datta, Lewis, Field, Sonnenberg, Stevens, Wellings, Johnson et Mercer (2015) entre 1990

et 2012, a évalué les progrès réalisés à l'égard des réponses apportées aux besoins d'éducation sexuelle des jeunes de Grande-Bretagne. Premièrement, ils ont examiné l'évolution des sources d'information en matière de sexualité au courant des vingt dernières années. Deuxièmement, ils ont identifié celles utilisées par les jeunes Britanniques lorsqu'ils avaient des questions relatives à la sexualité. L'échantillon probabiliste était constitué de 3 869 adolescents et jeunes adultes âgés entre 16 et 24 ans, tous sexes confondus. La collecte des données a été effectuée à l'aide d'une entrevue de type *“computer, assisted, personal, interview”* (CAPI). Les résultats mettent de l'avant que si durant ces deux dernières décennies l'école est la principale source d'information, *« nevertheless, the majority continue to report needing more information on a broad range of topics, most of which are not covered by current requirements for SRE »* (*Ibid.*, p. 9). Pour leur part, les jeunes Britanniques privilégient dans l'ordre suivant l'école, les parents et les professionnels de la santé comme sources d'information à l'égard de l'éducation à la sexualité.

Verdure, Rouquette, Delori, Aspee et Fanello (2009) se sont penchés sur les connaissances, les besoins et les attentes des adolescents par rapport à l'éducation à la sexualité. Ils ont effectué une étude en 2007 dans le département français de Maine-et-Loire auprès de 96 collégiens de 3^e année (47 % de filles et 53 % de garçons) âgés de 15 à 16 ans qui fréquentaient l'un des quatre établissements d'enseignants répondant à l'un ou l'autre des types, soit urbain, semi-urbain, rural et privé. La réflexion sous-jacente au questionnaire qu'ils ont été invités à remplir était la suivante: « les sujets abordés sont-ils ceux qui intéressent et qui préoccupent les adolescents » (*Ibid.*, p. 220); « les outils pédagogiques sont-ils adaptés, l'interlocuteur et le moment de l'intervention sont-ils bien choisis » (*Ibid.*, p. 221). L'analyse des données collectées a permis de faire ressortir que l'acte sexuel en lui-même est priorisé par l'intermédiaire des trois thématiques ci-après qui interpellent davantage les répondants, à savoir premier rapport, contraception et infections transmises sexuellement. Également, la moitié des collégiens a été confrontée à un problème sexuel, dont la violence. Dans cette perspective, la prévention doit « être faite avant l'apparition de

la prise de risque¹⁹, car le jeune doit réaliser un travail de réflexion et d'introspection afin d'assimiler l'information » (*Ibid.*, p. 224). Ainsi donc, ils recommandent de débiter à l'école l'éducation à la sexualité vers l'âge de 10 ans, soit avant que l'élève atteigne la période de "prise de risque".

À l'échelle canadienne, une étude menée par Cohen, Byers, Sears et Weaver (2004) portant sur l'attitude des enseignants face à l'éducation à la sexualité a été réalisée dans la province du Nouveau-Brunswick. Cette dernière avait pour finalité d'identifier les attitudes des enseignants de niveaux élémentaire (élèves de 6 à 11 ans) et intermédiaire (élèves de 12 à 16 ans) au regard: de l'éducation à la sexualité (ex.: l'utilité perçue, les notions abordées ainsi que l'enseignement préconisé); de leur sentiment d'aisance (thématiques discutées en fonction du niveau scolaire des élèves et de leur genre); des formations reçues; etc. L'échantillon de convenance était composé de 590 enseignants œuvrant dans 30 écoles de milieux urbains et ruraux réparties à raison de 50 %. Au total, 336 questionnaires ont été remplis affichant conséquemment un taux de réponse de 57 %. Parmi ce nombre, 45 % d'entre eux intervenaient à l'élémentaire, 55 % au niveau intermédiaire, et 74 % étaient des femmes (*Ibid.*). Cohen *et al.* (*Ibid.*) concluent que les personnels enseignants sont en faveur de l'éducation à la sexualité dans son intégralité, c'est-à-dire qu'ils doivent aborder l'ensemble des notions et des thématiques au programme. Quant aux trois quarts de ces derniers, ils suggèrent que l'éducation à la sexualité débute dès l'école élémentaire, alors que la totalité est en accord pour son enseignement au niveau intermédiaire. Pour leur part, 65 % des répondants mentionnent ne pas avoir reçu de formation préalable à son égard. D'ailleurs, si les résultats mettent en lumière des distinctions entre l'importance qu'accordent les enseignants à des notions et thématiques, ces derniers seraient davantage enclins à enseigner celles pour lesquelles ils accordent une importance. Selon les auteurs (*Ibid.*), cette dissension s'expliquerait par l'aisance ressentie à enseigner l'une ou l'autre des thématiques. En effet, s'ils sont confortables avec les thématiques tels l'anatomie, le développement humain ou l'image corporelle, ils affirment se sentir inconfortables avec les

¹⁹ Gradation de l'acquisition de l'autonomie de l'enfant proportionnellement à son âge: celui-ci se distance de la protection de son milieu rapproché en entrant dans une période où la socialisation est de plus en plus présente.

thématiques comme le plaisir sexuel, la prostitution adolescente, les problèmes sexuels et les inquiétudes des élèves. Cohen *et al.* (2004) expliquent ces attitudes par le fait que les enseignants se sentent moins confortables avec les sujets qui suscitent la controverse ou qui peuvent être qualifiés de “sensibles”. Autrement dit, même si ceux-ci considèrent ces thématiques importantes, ils ne se considéreraient pas suffisamment compétents ou outillés pour en dispenser les notions.

Subséquemment, au Québec, Beaulieu (2010) a effectué en 2005 une étude ayant pour objectif l'identification des besoins de formation des enseignants du secondaire (élèves de 12 à 16 ans) en matière d'éducation à la sexualité en lien avec la publication du *Renouveau pédagogique* (Gouvernement du Québec, 2005), se voulant un « ensemble d'éléments qui transforment en profondeur l'école québécoise » (p. 4). Au total, 70 enseignants de la région du Bas-St-Laurent ont rempli le questionnaire. À l'instar de la recherche menée par Cohen *et al.* (2004), les résultats obtenus dans le cadre de l'étude de Beaulieu (2010) font état de l'importance qu'accordent les personnels enseignants à l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. La thématique la plus importante à leurs yeux serait la violence sexuelle, relevée par 64 % d'entre eux, pour laquelle ils considèrent leur niveau de connaissance “satisfaisant”.

Tout [un] chacun peut trouver une thématique sur laquelle il importe d'intervenir, mais ne pas sentir pour autant qu'ils maîtrisent les connaissances en la matière et ne pas se sentir à l'aise d'intervenir à ce propos. [...] La thématique “violence sexuelle” peut peut-être demeurer pour plusieurs, un sujet chargé, criant et souvent lourd de conséquences. [...] Un thème qui nécessite des habiletés particulières. (*Ibid.*, p. 107)

D'après Beaulieu (*Ibid.*), la thématique de la violence sexuelle pourrait également générer chez l'enseignant certaines inquiétudes telles que de recevoir un dévoilement, de ne pas savoir comment accueillir l'élève et ses confidences, mais aussi pourrait susciter la crainte de ne pas trouver les mots justes ou de ne tout simplement pas savoir quoi faire (*Ibid.*). Afin de donner suite aux résultats, il est recommandé « [d'] offrir des formations sur des thématiques que les enseignants trouvent importantes et qui représentent des enjeux

dans leur milieu tel “violence sexuelle” » (*Ibid.*, p. 123). La formation des enseignants serait donc une avenue à considérer.

Pour sa part, Marchand (2009) s’est intéressée en 2007 à l’évaluation des besoins des adolescents québécois et de leur famille d’accueil en matière d’éducation à la sexualité. Pour ce faire, une entrevue de groupe a été menée auprès des parents d’accueil (N=10) puis des adolescents (N=10 filles et 5 garçons). Questionnés sur les sources d’information utilisées, les adolescents ont mentionné qu’ils considéraient le milieu scolaire ou les sites Internet spécialisés comme étant les plus crédibles et auxquels ils se référaient pour collecter leurs informations (*Ibid.*). Quant aux adolescentes, elles précisent « se sentir plus à l’aise lorsqu’elles connaissaient la personne enseignant la matière, qu’il s’agisse d’un homme ou d’une femme, et préférer lorsque cette personne était à l’aise et ouverte à parler de sexualité puisque cela les encourageait à en faire autant » (*Ibid.*, p. 104).

Certes les résultats obtenus dans le cadre des recherches répertoriées sous la rubrique de l’éducation à la sexualité sont jusqu’à une certaine mesure, uniques au contexte particulier de chacun d’entre elles. Cependant, ces dernières menées à l’international, au Canada ou au Québec démontrent que l’éducation à la sexualité est d’intérêt tant pour les jeunes, les adolescents que les enseignants en suscitant des questionnements de la part de tout un chacun, passant de ceux entourant l’acte sexuel (Verdure *et al.*, 2009) à ceux concernant l’accueil d’un dévoilement (Beaulieu, 2010). Si le lieu d’expression de la prévention en matière de sexualité relève de l’éducation à celle-ci (Beaulieu, 2010; Berger *et al.*, 2004; Cohen *et al.*, 2004), l’ensemble des thématiques et des notions abordées ont leur importance, mais dans des proportions variées (Cohen *et al.*, 2004). Dans cette optique, la violence sexuelle serait l’une des thématiques prioritaires dans l’éducation à la sexualité (Beaulieu, 2010) où l’école et les sites Internet sont les principales sources d’information (Tanton *et al.*, 2015). Selon Khzami *et al.* (2008), « l’école apparaît comme le lieu privilégié d’accès aux informations et aux connaissances scientifiques qui permettent de connaître et de comprendre les différentes dimensions de la sexualité » (p. 527). Conséquemment,

la présence quotidienne du personnel scolaire auprès des jeunes leur attribue ainsi un rôle de première ligne dans la prévention de la violence sexuelle et le soutien aux jeunes concernés (Bergeron et Hébert, 2011; Ford *et al.*, 2001; Hinkelman et Bruno, 2008; Kenny, 2007; Kennym Capri, Thakkar-Kolar, Ryan et Runyon, 2008; Kohl, 1993; Renk *et al.*, 2002). (Bergeron, Hébert et Gaudreau, 2017, p. 16)

Cependant, un certain malaise chez les personnels enseignants à aborder cette dernière aurait pour effet qu'elle serait moins prise en compte (Beaulieu, 2010; Cohen *et al.*, 2004). À ce propos, Bergeron et Hébert (2011), mentionnent qu'« outre les connaissances, les objectifs de formation doivent également inclure celui d'aider les professionnels à se sentir à l'aise et compétents pour aborder le sujet des agressions sexuelles avec les enfants et les parents » (p. 468). Ainsi, la nécessité de former et d'outiller les intervenants auprès des jeunes ainsi que les enseignants à l'éducation à la sexualité devient apparente.

3.2 L'éducation à la sexualité et son enseignement

L'éducation à la sexualité est abordée mondialement dans les milieux scolaires, mais selon des angles d'entrée qui diffèrent. Cela s'expliquerait par le fait que son enseignement

constitue le domaine sur lequel s'exerce le plus fortement, mais aussi le plus insidieusement la contrainte sociale. La sexualité est une question socialement vive marquée par un tabou lié aux barrières socioculturelles et qui n'est pas aisément abordable dans beaucoup de pays. Elle présente un contenu délicat, dont la nature du savoir pose problème (Lange et Victor, 2007). (Abdelli, 2017, p. 1)

Abdelli (*Ibid.*) a réalisé une recherche synthèse qui avait pour finalité l'exploration de la didactique de l'histoire et de l'épistémologie dans une perspective de formation des enseignants à l'éducation à la sexualité. Pour ce faire, il a utilisé les résultats de ses précédentes recherches, dont les sujets étaient les suivants: l'évolution de la pensée scientifique dans les cultures arabo-islamique et occidentale face aux dimensions éthique et

socioculturelle de l'éducation à la sexualité (*Ibid.*, 2011); les attentes de 205 futurs enseignants tunisiens (primaire et secondaire) face à la formation reçue par rapport à l'enseignement de l'éducation à la sexualité (*Ibid.*, 2009); les conceptions de 753 enseignants et futurs enseignants tunisiens du primaire et du secondaire en biologie et en littérature au regard de l'éducation à la sexualité (*Ibid.*, 2005). Tout d'abord, pour cette troisième étude, l'analyse des questionnaires met de l'avant que la majorité des répondants sont en défaveur d'un enseignement de la sexualité précoce et particulièrement pour les thématiques de l'homosexualité et des organes du plaisir (clitoris et pénis). « Pour eux, la relation sexuelle stable dans le cadre du mariage est le comportement le plus pertinent à privilégier dans le cadre scolaire pouvant aider à réduire la propagation du SIDA à travers le monde » (*Ibid.*, 2017, p. 6). Abdelli (*Ibid.*) conclut en soulevant le fait que les conceptions des enseignants et futurs enseignants sur l'éducation à la sexualité sont influencées par leur environnement socioculturel. Ainsi, il est nécessaire de tenir compte à la fois des résultats obtenus, mais aussi du contexte les entourant.

En Chine, Juping (2012) effectue une étude sur les attitudes et les comportements des adolescents chinois en matière de sexualité par l'intermédiaire d'une revue de la documentation scientifique à ce propos, rédigée entre les années 2000 et 2010. Les résultats démontrent que les jeunes Chinois détenaient des connaissances médiocres en termes d'éducation sexuelle et qu'ils utilisaient principalement les médias comme sources d'information. Si Juping (*Ibid.*) stipule que le rôle de l'école à cet égard est jugé crucial, et que l'éducation à la sexualité a été implantée par le gouvernement chinois depuis 1985, celle-ci ne serait pas encore dispensée dans l'ensemble du pays et seules certaines notions de base seraient abordées comme les éléments relevant de la biologie. Conséquemment, la formation des futurs enseignants ne serait pas suffisante là où les thématiques de la violence sexuelle et de l'AS ne sont pas à l'étude.

À l'échelle canadienne, Martinez et Philips (2009) ont interrogé en 2006 des personnels à l'enseignement au secondaire de la région d'Ottawa afin de mieux comprendre la promotion de l'équité en éducation à la sexualité. L'échantillon était composé de 30

enseignants, dont 13 femmes et 17 hommes, invités à participer à une entrevue semi-dirigée portant sur des thématiques tels la définition des droits sexuels et le rôle de l'éducation à la sexualité. Les résultats ont mis en lumière que les enseignants désiraient recevoir davantage de formations et de soutien de la part des institutions scolaires (*Ibid.*). Afin de pallier ce manque, les auteurs suggèrent « un perfectionnement continu du personnel en place, au moyen d'ateliers offerts sur une base régulière et financée par les conseils scolaires » (*Ibid.*, p. 82). Également, il

conviendrait que les universités revoient leurs programmes d'éducation afin d'assurer aux futurs enseignantes et enseignants une formation en santé sexuelle misant sur l'acquisition des connaissances et des compétences énoncées dans les *Lignes directrices nationales pour l'éducation en matière sexuelle*. (Santé Canada, 2003). (*Ibid.*, p. 82)

Au Québec, Dupras et Rousseau, (2007) vont plus loin en réalisant une recherche visant à documenter « un modèle de formation intégré et cohérent susceptible de prendre en compte un ensemble de compétences professionnelles à développer » (p. 106). Ce dernier a été mis de l'avant auprès d'un groupe de professionnel ayant comme clientèle des adolescents atteints de déficience intellectuelle. Suite à l'expérimentation, les auteurs concluent que « la formation des intervenants dans le domaine de l'éducation sexuelle devrait les aider à prendre des décisions pratiques et éclairées dans de multiples situations » (*Ibid.*, p. 110). En effet,

les besoins de formation des intervenants sont en étroite relation avec leurs expériences personnelles, sociales et professionnelles. Il s'agit alors de leur suggérer un développement de leur personne, de leur engagement social et de leur pratique professionnelle qui peut les rendre plus compétents à intervenir pour la promotion de la santé sexuelle. (*Ibid.*)

En somme, la formation-action²⁰ serait pour Dupras et Rousseau (2007), source de changement de vision chez les intervenants, car durant cette dernière, ceux-ci auraient modifié leurs approches, interventions et interactions auprès des élèves en se sentant

²⁰ « L'approche formative proposée privilégie le transfert des apprentissages dans les pratiques professionnelles » (Dupras et Rousseau, 2007, p. 102). Ainsi, la formation-action correspond à un accompagnement parallèle des participants dans leur pratique.

davantage à l'aise et outillés suite à la formation-action à laquelle ils ont participé.

3.3 La formation des intervenants à l'égard de l'agression sexuelle

Les recherches précédentes soulignent l'importance de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire ainsi que l'intérêt de former les futurs enseignants ainsi que les enseignants à cet effet. Parallèlement, ces derniers aborderaient peu la thématique de la violence sexuelle et celle de l'AS. Ainsi, nous avons cherché à en savoir davantage sur la formation des intervenants au regard de ces thématiques.

D'emblée, Walsh, Berthelsen, Nicholson, Brandon, Stevens et Rachele (2013) se sont penchés en 2010 sur l'évaluation et la comparaison des politiques et des programmes implantés en Australie afin de cerner la situation de la prévention en matière d'AS chez l'enfant. Pour ce faire, ces derniers (*Ibid.*) ont fait une analyse de contenu déductive et comparée des politiques éducatives et des documents curriculaires de l'ensemble du territoire australien. Les conclusions qui en ressortent sont les suivantes.

In summary, all Australian state/territory government departments of education have a base child protection policy, but only three (37.5 %) mention child sexual abuse prevention education within this base policy and demonstrate commitment to its compulsory inclusion in the school curriculum. No state/territory has a specific or stand-alone policy. (Ibid., p. 668)

De plus, aucune conformité n'existe entre les programmes et la prévention des AS.

It appears that children in Australia receive a 'spatially variant probability' (Galster et Killen, 1995, p. 23) of receiving sexual abuse prevention education depending on the state or territory in which they live. Furthermore, children are also subject to a temporally variant probability of receiving child sexual abuse prevention education depending on the time in which they attended primary school and whether or not the state/territory in which they lived had a school policy and curriculum in place at that time. These questions and issues must also be addressed in future child victimisation prevalence and/or incidence studies. (Ibid., p. 670)

Alors pour les auteurs (*Ibid.*), une réflexion doit être entreprise à cet égard de manière

à favoriser une certaine uniformité des programmes d'éducation à la sexualité.

Hinkelman et Bruno (2008) quant à eux, se sont intéressés en 2006 aux aspects théoriques de la recherche en matière d'AS. L'objectif étant de déterminer les "meilleures" stratégies à l'égard de l'identification et du traitement des élèves victimes d'AS qui fréquentent une école primaire aux États-Unis. La recension de la documentation effectuée sur plusieurs thématiques sous-jacentes à l'éducation à la sexualité a permis de mettre de l'avant le rôle essentiel qu'a l'enseignant de niveau primaire en matière d'AS. Effectivement, ces derniers seraient ceux qui dénoncent le plus d'AS par rapport aux enseignants des niveaux supérieurs (*Ibid.*). D'autre part, bon nombre d'enseignants et de "conseillers scolaires" se disent insuffisamment outillés pour faire face à des situations avec présomption de maltraitance d'enfants. Cette situation aurait pour conséquence qu'un moindre nombre de signalements serait effectué comparativement à des thématiques où la formation s'avèrerait davantage complète (*Ibid.*). Par ailleurs, la capacité des professionnels à reconnaître les indices d'AS est également mise en doute.

Au Québec, Hamelin, Brabant, Michaud, Gauthier, Damant et Alain (2007) ont réalisé une recherche en 2006 portant sur les besoins de formation des infirmières en milieu scolaire en lien avec la prévention des AS chez les élèves du primaire. Afin de collecter les informations, la totalité de celles-ci œuvrant dans les écoles primaires de la région de la Capitale-Nationale (N=27) a été invitée à remplir un questionnaire. L'analyse des résultats fait ressortir que les connaissances des infirmières quant aux caractéristiques observables chez les enfants victimes d'AS sont justes et complètes. Toutefois, à l'égard de la violence, parmi celles-ci « entre 22 et 30 % ont affirmé être très mal à l'aise ou plutôt mal à l'aise à l'idée d'aborder l'une ou l'autre [des] formes d'abus » (*Ibid.*, p. 24), dont l'AS. D'ailleurs, 20 % d'entre elles n'auraient jamais abordé ce sujet avec les élèves. Dans un autre ordre d'idées, les infirmières répondantes suggèrent à raison de 25 % que « les professionnels du milieu scolaire, les professionnels du milieu de garde ainsi que les policiers figurent parmi les personnes auxquelles l'enfant pourrait se confier » (*Ibid.*, p. 23). Elles les identifient avant même l'entourage immédiat (mère, père et grands-parents).

Bergeron *et al.* (2017) ont pour leur part étudié les effets d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle sur les connaissances, les attitudes, le sentiment d'efficacité et le transfert des apprentissages auprès d'intervenants en milieux scolaires québécois. Dans le cadre de la recherche menée, une méthodologie mixte a été privilégiée, articulant un questionnaire ainsi qu'une entrevue semi-dirigée diffusés auprès d'un échantillon constitué de 42 professionnels intervenant dans des écoles de niveau secondaire de la région des Laurentides. Au total, 19 % des participants étaient des enseignants tandis que 81 % d'entre eux correspondaient à des intervenants (éducateur spécialisé, psychologue et psychoéducateur). Ils ont tous participé à une formation préalable.

Les données confirment que les membres du personnel scolaire sont directement confrontés à la problématique de la violence sexuelle subie par les jeunes, sans y être suffisamment préparés. En effet, plus du trois quarts de l'échantillon ont déjà reçu les confidences d'une jeune victime de violence sexuelle alors que plus de 70 % n'avaient jamais participé à une session de perfectionnement pour cette problématique. (*Ibid.*, p. 23)

En ce qui a trait à la formation, les résultats démontrent chez les individus, une croissance du sentiment d'efficacité personnelle ainsi qu'une amélioration de leurs attitudes en lien avec la violence sexuelle et ce sentiment. Les connaissances récemment acquises lors de la formation seraient également mises de l'avant dans les environnements professionnels (*Ibid.*). Par conséquent, la formation spécifique mise en place a permis aux participants de se sentir davantage à l'aise avec la thématique et ainsi plus à même de transférer et transmettre leurs connaissances dans leur milieu. De plus, bien que les enseignants énoncent souvent le manque de connaissance comme obstacle à l'enseignement de la thématique de la violence sexuelle, incluant l'AS, leur sentiment d'efficacité serait mis en cause. Dans cette optique, Bergeron *et al.* (2017) suggèrent de miser sur des formations qui permettraient à tout un chacun d'améliorer ce dernier au regard de l'éducation à la sexualité, et plus particulièrement de la problématique de la violence et l'AS.

En résumé, les recherches présentées en amont s'entendent pour dire que l'école est l'un des lieux à privilégier dans la transmission des connaissances relatives à l'éducation à la sexualité et plus précisément en matière d'AS. Cependant, si les enseignants sont des acteurs clé de cette prévention, la formation ne serait pas suffisante, donnant lieu à un faible sentiment d'efficacité chez ceux-ci, ayant pour impact de ne pas aborder cette dernière. En somme, le nombre limité de recherches portant sur les enseignants du primaire et la problématique de l'AS ne permettent qu'un infime portrait de l'agir enseignant à cet égard.

4. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE

Dans un premier temps, tel qu'énoncé par Hébert, Cyr et Tourigny (2011) « l'agression sexuelle est un phénomène qui interpelle le public en général, les chercheurs, les intervenants et tout spécialement ceux appelés à œuvrer auprès des jeunes » (p. 1). La problématique de l'AS chez les mineurs est au cœur des préoccupations gouvernementales et sociétales. Selon le gouvernement du Québec (2016b), la prévention de cette problématique passerait par l'éducation et la sensibilisation de la population. Pour ce faire, bon nombre de programmes et de politiques ont été implantés durant les dernières décennies, dont *Un Québec fou de ses enfants* (Ibid., 1991) et *La Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021, Les violences sexuelles, c'est NON* (Ibid., 2016b).

Dans le cas des enfants, cette prévention passe notamment par l'éducation à la sexualité qui est obligatoire depuis l'automne 2018 dans l'ensemble des écoles primaires et secondaires de la province du Québec²¹. Il revient donc aux personnels scolaires, dont les enseignants, d'assurer celle-ci où la thématique de l'AS est l'une des constituantes de cette dernière (Ibid., 2014). Pourtant, bien que le milieu politique assure que les enseignants sont prêts à la dispenser (Ibid.), les faits saillants énoncés dans le bilan de la première année du projet pilote mettent en exergue qu'au « primaire, l'apprentissage “agression sexuelle”, qui

²¹ Portail Québec. 13 août 2018. *Éducation à la sexualité obligatoire dès la rentrée*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?idArticle=2512145860>>.

est effectué en 1^{re}, en 3^e et en 5^e année du primaire, pose problème pour deux responsables travaillant dans des commissions scolaire, qui se sentent peu à l'aise avec ce type de contenu » (Direction de la méthodologie et des enquêtes, 2017, p. 71). Ainsi, la pertinence sociale de la présente recherche relève de l'intérêt de documenter les représentations des enseignants du primaire concernant leur sentiment d'efficacité face à la thématique de l'AS de manière à identifier les lieux de malaise afin d'y pallier éventuellement et ainsi, favoriser l'appropriation de cette dernière et de son enseignement.

Quant aux recherches menées dans divers pays, ces dernières nous apportent des éclairages variés au regard de l'éducation à la sexualité ainsi que la formation des enseignants en matière d'AS. Elles démontrent entre autres que l'éducation à la sexualité est utilisée comme mode de prévention (Berger *et al.*, 2010) et qu'elle est une préoccupation autant chez les enseignants que chez les élèves (Marchand, 2009). Par contre, les recherches indiquent que l'enseignement des thématiques reliées à la violence sexuelle crée un inconfort chez les personnels enseignants et est par le fait même mis de côté par ceux-ci (Beaulieu, 2010; Cohen *et al.*, 2004). De plus, bien que l'on s'intéresse à la description des situations ou contextes entourant ce phénomène, très peu d'études abordent le sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de l'enseignement de l'éducation à la sexualité, et encore moins par rapport à la thématique de l'AS. Également, la majorité des études réalisées à cet effet et présentées en amont ont été effectuées auprès d'une population adolescente ou qui intervient auprès de celle-ci. De là l'importance de connaître les représentations des enseignants du primaire à l'égard de la problématique de l'AS. Le manque de documentations entourant ce phénomène nous amène à considérer la pertinence scientifique de l'objet d'étude, mais également sa pertinence pour les milieux professionnels.

Dans cette optique, le problème de recherche émane de l'ambiguïté entourant l'actualisation de l'éducation à la sexualité, dont particulièrement la thématique de l'AS, objet de réflexion de l'étude menée. Si les enseignants se voient contraints de l'enseigner, un malaise subsiste. Ce dernier ne leur permet pas d'en optimiser l'enseignement. De ce

fait, en connaître davantage sur le sentiment d'efficacité des personnels enseignants à aborder l'AS en classe mettrait en exergue de nouvelles connaissances scientifiques qui privilégieraient une meilleure appropriation de cette thématique et de son enseignement dans les milieux scolaires. Ainsi, l'actuelle réflexion scientifique interpelle la question de recherche qui suit: Qu'en est-il du sentiment d'efficacité et de ses facteurs d'influence sur les représentations que peuvent avoir les personnels enseignants du primaire à l'égard de l'AS et de son enseignement?

Dans le but de trouver réponse à notre questionnement, le cadre conceptuel articulera dans le prochain chapitre les concepts et les construits qui suivent: le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité collective; les représentations cognitives et les représentations sociales.

DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre correspond au cadre conceptuel qui articule les construits et les concepts phares de l'actuelle recherche. Pour ce faire, ce dernier est constitué des deux sous-chapitres suivants, à savoir: 1) le sentiment d'efficacité présentant le concept de sentiment d'efficacité personnelle et le concept de sentiment d'efficacité collective; 2) les représentations faisant état du construit de représentations cognitives suivi du construit de représentations sociales. Enfin, celui-ci mettra en exergue l'objectif général de recherche ainsi que des objectifs spécifiques qui permettront l'opérationnalisation de la recherche menée.

1. SENTIMENT D'EFFICACITÉ

Le sentiment d'efficacité est un concept utilisé depuis plus de quarante ans. Le terme "sentiment" fait référence au fait d'avoir une impression (De Villers, 2009) alors que "l'efficacité" relève de la « qualité de ce qui atteint son but et ses objectifs » (Legendre, 2005, p. 538), mais aussi selon des auteurs de la capacité et la performance (*Ibid.*). Ainsi, « l'efficacité est fondée sur les valeurs et les jugements d'individus » (*Ibid.*, p. 539). L'amalgame de ces éléments, mais aussi la théorie de Bandura (1977, 2003) sur le sentiment d'efficacité personnelle, permettent d'avancer que le sentiment d'efficacité est l'expression des croyances d'un individu en ses capacités de réussite dans un domaine donné. Dans la documentation scientifique, l'on retrouve le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (*Ibid.*), le sentiment d'efficacité collective de Friend et Cook (2010) et le sentiment d'efficacité parentale de Danis, Bouffard et Vezeau (2016). Dans le cadre de l'étude menée, nous nous attarderons aux deux premiers types de sentiment d'efficacité.

1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle

Selon Bandura (2003), « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de

l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Pour sa part, le sentiment d'efficacité se développe et se modifie au fil des expériences vécues, de l'influence des modèles observés ainsi que des commentaires et des suggestions de l'entourage (*Ibid.*). Ce dernier exercerait une influence sur la motivation intrinsèque, les processus de la pensée, l'état émotionnel et la capacité à réaliser une tâche ou une action dans un contexte donné. Ainsi, un individu serait moins enclin à agir lorsqu'il ne croit pas en ses capacités d'atteindre les résultats escomptés. Une recension des études effectuées par Bandura (*Ibid.*) a démontré que « des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou les mêmes personnes dans des circonstances différentes peuvent obtenir des performances faibles, bonnes ou extraordinaires, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle » (p. 63). À ce sujet, Bouffard-Bouchard et Pinard (1988) ont réalisé une recherche qui supporte l'idée que le sentiment d'efficacité personnelle perçue exerce une influence sur le niveau de performance d'un individu. Faisant appel à un échantillon de 64 étudiants (22 garçons et 42 filles) de niveau collégial âgés entre 17 et 19 ans, Bouffard-Bouchard et Pinard (*Ibid.*) ont tout d'abord divisé aléatoirement ces derniers en deux groupes. Par la suite, l'induction du sentiment d'efficacité s'est faite à l'aide d'une méthode de « *feedback* verbal positif ou négatif » (*Ibid.*, p. 416). Cette intervention extérieure a eu pour effet d'induire un sentiment d'efficacité personnelle élevé ou faible auprès des participants formant les deux groupes et ce, indépendamment de leur performance réelle. Les données ont été recueillies selon les techniques suivantes: l'observation directe; la sollicitation directe; l'enregistrement des verbalisations. Les résultats démontrent que les étudiants ayant un sentiment d'efficacité personnelle «illusoirement» élevé avaient tendance à se fixer des buts eux-mêmes plus élevés, à utiliser des stratégies de résolutions de problèmes davantage efficaces et à obtenir de meilleures performances que le groupe témoin avec un sentiment d'efficacité personnelle «illusoirement» faible, mais pourtant d'aptitudes cognitives équivalentes (*Ibid.*). En plus d'altérer les capacités cognitives, l'efficacité personnelle perçue influencerait l'individu dans sa façon d'aborder une tâche. D'après Bandura (2003), le sentiment d'efficacité aurait des répercussions sur le niveau d'énergie, de persévérance et de résilience d'une personne face à l'adversité ainsi que sur « le niveau de stress et de

dépression consécutif aux contraintes environnementales, et [au] degré de réussite » (p. 12).

Pour Bouffard-Bouchard et Pinard (1988), le sentiment d'efficacité personnelle est « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter (1988, *In* Galand et Vanlede, 2004, p. 93). À ce propos, Bandura (2003) apporte une nuance relativement à l'efficacité personnelle perçue lorsqu'il mentionne que cette dernière « est un jugement sur l'aptitude de l'individu à organiser et exécuter des performances alors qu'une attente de résultat est un jugement sur la conséquence probable que ces performances entraîneront » (*Ibid.*, p. 39). Celui-ci (*Ibid.*) ajoute que ce jugement s'accompagne d'une projection des résultats qui a comme effet de propulser ou de freiner une personne, dépendamment que ses attentes soient positives ou négatives.

Selon Bandura (*Ibid.*), les attentes de résultats peuvent prendre trois formes. Tout d'abord, les attentes physiques ont trait au sensoriel allant du plaisir à la douleur. Pour leur part, les attentes sociales comprennent les réactions positives ou négatives d'autrui ainsi que la reconnaissance sociale (salaire, attribution, statut, rejet social ou perte de privilège). Finalement, l'auto-évaluation est la troisième forme d'attente qui survient lorsque l'individu porte un jugement sur un comportement personnel à la suite de ce dernier. « Par exemple, une personne qui croit qu'elle peut sauter deux mètres de haut lors d'une compétition exprime un jugement d'efficacité personnelle, non un résultat attendu » (*Ibid.*, p. 41). Ainsi, le résultat attendu découlera de l'anticipation des conséquences possibles liées à la réussite ou la non-réussite de la tâche à accomplir, qui privilégiera: un certain plaisir ou un déplaisir; des réactions positives ou négatives des pairs, mais également la reconnaissance ou la réprobation sociale; la satisfaction personnelle ou l'autocritique. La figure 1 ci-après, illustre « les relations conditionnelles entre les croyances d'efficacité et les attentes de résultat » (*Ibid.*, p. 39).

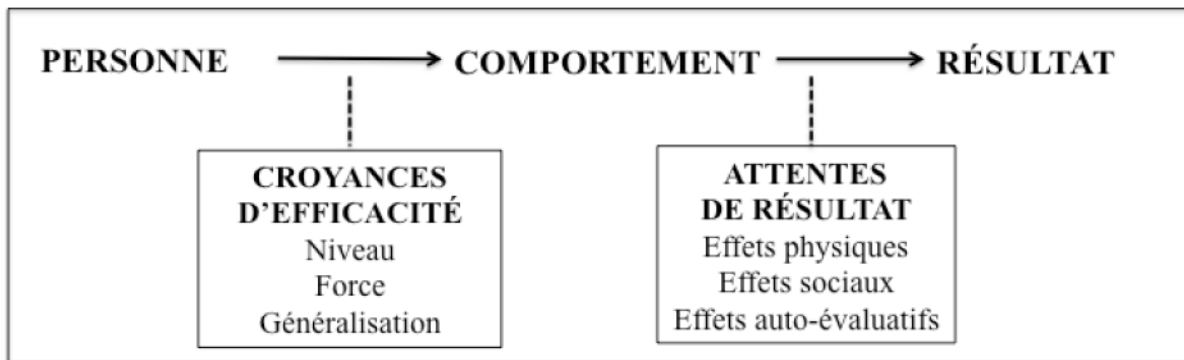


Figure 1: Relations conditionnelles entre les croyances d'efficacité et les attentes de résultats

Ainsi, dans une situation donnée, l'individu qui présente de fortes croyances d'efficacité a davantage confiance en sa capacité de prendre les bonnes décisions et d'agir dans le but de produire les résultats escomptés. Par le fait même, il se perçoit aussi plus en contrôle des situations vécues puisqu'il se perçoit capable de produire les effets qui en découlent (effets sociaux, physiques, auto-évaluatifs). À l'inverse, celui qui présente de faibles croyances d'efficacité a peu confiance en sa capacité de produire les résultats souhaités. Par conséquent, il se perçoit aussi moins en contrôle de la situation et moins en mesure d'obtenir les effets désirés. (Gaudreau, 2011, p. 41)

De plus, Galand et Vanlede (2004) mentionnent que le sentiment d'efficacité est malléable de par son « caractère contextualisé et relativement flexible » (p. 97). En conséquence, « les croyances d'efficacité sont variables d'un domaine d'activité et d'une matière à l'autre et sont plus accessibles à des interventions éducatives que des croyances globales » (*Ibid.*). Les auteurs (*Ibid.*) ajoutent que le sentiment d'efficacité s'avère être un élément à prendre en considération lorsqu'il est question de formation. De son côté, Bandura (1977) stipule que « *personal efficacy are based on four major sources of information: performance accomplishments, vicarious experience, verbal persuasion, and physiological states* » (p. 195). De celles-ci découlent des modes de traitement dont fait état la figure 2 qui suit (*Ibid.*).

ATTENTES D'EFFICACITÉ (*efficacy expectations*)

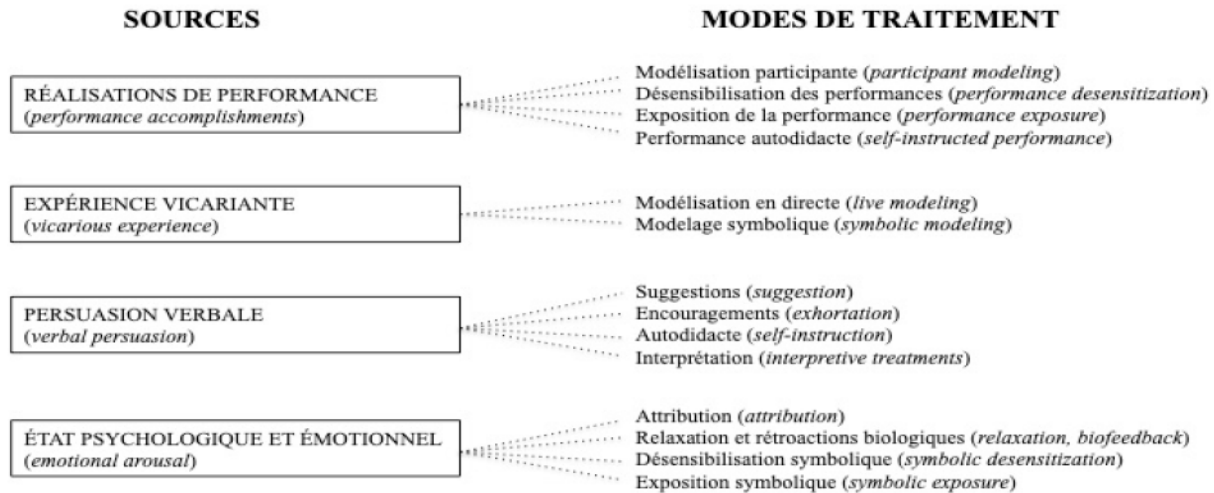


Figure 2: Principales sources d'information sur l'efficacité et de fonctionnement des différents modes de traitement

Globalement, les quatre sources suivantes d'information influencent le sentiment d'efficacité personnelle: les réalisations de performance; l'expérience vicariante; la persuasion verbale; l'état psychologique et émotionnel. Si ces dernières valorisent la réduction des comportements défensifs, elles mettent à contribution des modes de traitement que nous précisons ci-après.

✓ Réalisations de performance (*performance accomplishments*)

Les réalisations de performance ont comme ancrage les expériences de maîtrise personnelles (*Ibid.*) telles que les « performances antérieures, [les] succès, [les] échecs » (Galand et Vanlede, 2004, p. 97). Selon Bandura (1977), cette source a une grande influence sur le sentiment d'efficacité. Ainsi, « *successes raise mastery expectations; repeated failures lower them, particularly if the mishaps occur early in the course of events* » (*Ibid.*, p. 195). En effet, si un individu vit des échecs mais qu'il arrive à les surmonter grâce à un effort déterminé, cet événement peut entraîner un renforcement de la motivation intrinsèque en lui permettant d'intérioriser le fait qu'il est possible, avec un effort soutenu, de dominer ses difficultés (*Ibid.*). « *The effects of failure on personal efficacy therefore partly depend on the timing and the total pattern of experiences in which the failures occur* » (*Ibid.*). Une fois construit, le sentiment d'efficacité aura tendance à se

généraliser à d'autres situations similaires, mais également différentes. Conséquemment, d'après Rondier (2004) les réalisations de performance ou « l'expérience active de maîtrise est une des sources les plus influentes sur la croyance en l'efficacité personnelle, car elle est fondée sur la maîtrise personnelle des tâches à effectuer » (p. 475). Comme l'indique Lecomte (2004), « les succès servent d'indicateurs de capacité et permettent donc de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, tandis que les échecs la minent » (p. 62).

✓ Expérience vicariante (*vicarious experience*)

Une autre source d'information qui influe sur le sentiment d'efficacité découle de l'expérience vicariante, où le fait de voir un individu accomplir avec succès une tâche qui peut sembler menaçante suscite des attentes d'efficacité. Autrement dit, « l'expérience indirecte consiste en un apprentissage qui repose sur le phénomène des comparaisons sociales, c'est-à-dire sur l'observation » (*Ibid.*) qui peut générer des attentes positives. En effet, « observer des pairs vivre sans controverse une situation jugée préalablement conflictuelle peut influencer et renforcer la propre croyance des observateurs en leurs capacités de réussir » (*Ibid.*). D'après Bandura (1977), « *they persuade themselves that if others can do it, they should be able to achieve at least some improvement in performance* (Bandura et Barab, 1973) » (p. 197). Cependant, cette source d'influence de ses capacités s'avère être moins fiable que la preuve d'accomplissements directe relevant des réalisations de performance (*Ibid.*). L'expérience vicariante est une forme de modelage où la perception d'un observateur est modifiée par la réussite d'un tiers. Selon Fontaine, Cottraux et Ladouceur (1984), le modelage « peut prendre un caractère abstrait et créatif dans la mesure où le sujet élabore des principes généraux à partir de l'observation de plusieurs performances » (p. 19). Si Lecomte (2004) précise que « ce sont les sujets dont les caractéristiques [...] sont les plus proches qui sont les plus susceptibles d'être source d'information » (p. 62), ce phénomène est une manière d'augmenter son sentiment d'efficacité (Bandura, 1971; Flanders, 1968, *In* Bandura, 1977).

✓ Persuasion verbale (*verbal persuasion*)

La persuasion verbale signifie « qu'à travers des suggestions, des avertissements, des conseils et des interrogations, les participants peuvent être amenés vers la croyance qu'ils possèdent le potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autrefois, les embarrassait » (Rondier, 2004, p. 475). Bandura (1977) précise que « *in attempts to influence human behavior, verbal persuasion is widely used because of its ease and ready availability* » (p. 198). Cette dernière amène les gens à croire qu'ils ont la capacité de réussir une action jusqu'alors jamais effectuée. Néanmoins, l'induction d'attente d'efficacité est également plus faible que les réalisations de performance, car abstraite elle ne permet pas de balises authentiques (*Ibid.*). D'ailleurs, une personne qui a subi plusieurs revers aura tendance à repousser les suggestions verbales en se rattachant à son vécu qui est concret et tangible. Dans cette perspective, la persuasion verbale aurait ses limites à long terme.

Although social persuasion alone may have definite limitations as a means of creating an enduring sense of personal efficacy, it can contribute to the successes achieved through corrective performance. That is, people who are socially persuaded that they possess the capabilities to master difficult situations and are provided with provisional aids for effective action are likely to mobilize greater effort than those who receive only the performance aids. However, to raise by persuasion expectations of personal competence without arranging conditions to facilitate effective performance will most likely lead to failures that discredit the persuaders and further undermine the recipients' perceived self-efficacy. It is therefore the interactive, as well as the independent, effects of social persuasion on self-efficacy that merit experimental consideration. (Ibid.)

Cependant, comme le dit Lecompte (2004), n'en demeure pas moins qu'il « est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités » (p. 62).

✓ État psychologique et émotionnel (*emotional arousal*)

L'état psychologique et émotionnel joue aussi un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle. Le fait de vivre des situations considérées comme réjouissantes, pénibles ou

stressantes provoque généralement une réponse psychologique et émotionnelle, car « en évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel » (*Ibid.*, p. 62). À ce propos, Rondier (2004) mentionne que « les individus seront plus enclins à croire au succès s'ils ne sont pas gênés par un état aversif » (p. 476). Pour Bandura (1977), « *emotional arousal [...] can affect perceived self-efficacy in coping with threatening situations. People rely partly on their state of physiological arousal in judging their anxiety and vulnerability to stress* » (p. 198).

Pour sa part, l'état de vigilance qui accompagne souvent les événements stressants a pour effet de diminuer les performances d'un individu en provoquant une anticipation négative chez ce dernier. Celle-ci aura pour résultat d'amplifier le sentiment de stress par un état psychologique et émotionnel allant au-delà de ce que susciterait initialement la situation (*Ibid.*). À ce propos, Bandura (*Ibid.*) avance que l'expérience vicariante par modelage permet de mettre de l'avant des « *effective coping skills by demonstrating proficient ways of handling threatening situations* » (p. 199). Ainsi, la réduction des « réactions émotionnelles élève les croyances en l'efficacité de gestion du stress, avec les améliorations correspondantes de performance » (Lecomte, 2004, p. 63).

En somme, le sentiment d'efficacité personnelle consiste en la « capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts » (*Ibid.*, p. 60). Les quatre sources d'information pouvant être complémentaires les unes aux autres, ainsi que les modes de traitement privilégiés, valoriseraient chez toute personne « un certain degré d'efficacité personnelle pour un comportement donné » (Rondier, 2004, p. 476). En fonction de ses attentes d'efficacité, une personne aura des attentes de résultat (Bandura, 1977, *In* Fontaine, Cottraux et Ladouceur, 1984) qui influenceront son sentiment d'efficacité personnelle. Plus spécifiquement concernant l'étude que nous menons, Lecomte (2004) affirme que « les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires » (p. 67), donc d'enseigner les notions devant être abordées.

1.1.1 *Distinctions du sentiment d'efficacité personnelle avec les concepts de soi et d'estime de soi*

Le sentiment d'efficacité personnelle s'apparente à d'autres concepts qu'il semble nécessaire de distinguer. Parmi les plus prégnants dans la documentation scientifique, l'on retrouve le concept de soi, qui bien qu'il décline les conceptions de soi sous « différentes facettes, elles ne sont pas toutes concernées par l'efficacité personnelle » (Bandura, 2003, p. 22). Selon Bandura (*Ibid.*), « l'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle. Or, il n'y a pas de relation systémique entre ces deux groupes de données » (p. 24).

En effet, « même les théories qui parlent explicitement du thème de l'efficacité personnelle diffèrent sur leur conception des croyances d'efficacité, l'origine de celles-ci, leurs effets, leur capacité de se modifier, et les processus par lesquels elles modifient le fonctionnement psychosocial » (*Ibid.*, p. 22).

À titre d'exemple, l'autoévaluation fréquente fait référence au concept de soi qui se rapproche de celui du sentiment d'efficacité personnelle. La différence réside dans l'objet même de l'autoévaluation. Dans le cas du sentiment d'efficacité personnelle, l'individu émet un jugement sur sa capacité personnelle à réaliser une tâche en fonction de la perception qu'il a de mener celle-ci à terme. Quant à l'estime de soi, il s'agit de l'évaluation de sa valeur en tant que personne dans une vision globale de cette dernière (*Ibid.*). Tel que repris par Gaudreau (2011), « l'estime de soi provient d'auto-évaluations basées sur la compétence personnelle et sur la possession de caractéristiques personnelles ayant une valeur positive ou négative » (p. 42). Conséquemment, « des personnes peuvent se considérer totalement inefficaces dans une activité donnée sans pour autant perdre leur estime de soi, parce qu'elles n'engagent pas leur valeur personnelle dans cette activité » (Bandura, 2003, p. 24). De cette façon, « l'efficacité personnelle perçue prédit les buts que les gens se fixent et les performances qu'ils obtiennent, tandis que l'estime de soi n'affecte ni les buts personnels ni la performance » (Mone, Baker et Jefferies, 1995, *In* Bandura,

2003, p. 25). Selon Bandura (*Ibid.*), certains instruments de recueil des données évaluant l'estime de soi utilisent des échelles mesurant à la fois l'efficacité et les valeurs personnelles. Dans cette optique, des « auteurs considèrent à tort l'estime de soi comme la forme généralisée de l'efficacité personnelle perçue » (*Ibid.*), car ces deux concepts « constituent des phénomènes distincts » (*Ibid.*) qui ne partagent pas de relation commune à l'intérieur du même phénomène. De ce point de vue, le concept de soi et l'estime de soi ne seront pas pris en considération de manière isolée, mais laisseront place au sentiment d'efficacité personnelle dans l'actuelle recherche.

1.1.2 *Le sentiment d'efficacité personnelle et le concept de locus de contrôle*

Deux autres construits hypothétiques sont souvent convoqués dans les publications scientifiques soit en tant qu'équivalent sémantique de celui de sentiment d'efficacité personnelle, soit comme composante de ce dernier construit. Ce type de confusion dans la définition de l'univers théorique de référence se retrouve fréquemment dans la documentation non disciplinaire, notamment francophone, et requiert une précision conceptuelle semblable à celle qu'effectue Ajzen (2002) lorsqu'il situe de façon différenciée certains construits dont celui de “*locus of control*”²² (Rotter, 1966), de “*self-efficacy*” (Bandura, 1995, 1997) ou de “*causal attribution*” (Heider, 1958; Weiner, 2010). En psychologie sociale, l'ensemble de ces construits hypothétiques font partie de l'univers des théories de l'attribution causale. Ils renvoient cependant à des sous-classifications distinctes selon qu'ils soient considérés en tant qu'opérateurs théoriques ou plutôt cliniques (Försterling, 2011). En fait, à quelques exceptions près, ces construits sont considérés multidimensionnels et leurs qualités de prédicteurs d'un profil attributionnel particulier varie selon leur univers d'application spécifique (monde du travail, études, psychopathologies associées à la dépression, théories de la motivation, etc.). En pratique, comme leur usage est généralement instrumental, donc associé à des échelles ou

²² Compte-tenu de l'instabilité des référents auxquels sont associés les versions traduites, notamment en français, des divers construits évoqués ici, nous utiliserons leur version originale anglaise dans la formulation actuelle. Lorsque nous traiterons subséquemment de façon exclusive de “*self efficacy*”, nous le ferons en version française (*sentiment d'efficacité personnelle*), la version traduite de l'ouvrage de référence de l'initiateur du construit faisant foi (Bandura, 2003).

questionnaires validés ciblant l'exploration des attitudes de populations ou d'individus dans des contextes particuliers, ces construits en forme opératoire, donc instrumentale, peuvent avoir un poids explicatif variable. Cela, selon leur usage en tant que variable indépendante, ou intermédiaire (modératrice ou médiatrice) nuancant le lien entre plusieurs construits considéré causaux (variables indépendantes) et de tierces variables (dépendantes) considérées d'intérêt selon l'objet d'une recherche particulière. Dans ce mémoire, comme nous n'avons pas eu recours à quelque forme d'instrumentation standardisée opérationnalisant le construit dans une perspective particulière, nous restreindrons notre propos à la définition particulière que Bandura (2003) en fait.

Pour son initiateur, le sentiment d'efficacité personnelle s'avère être le jugement que porte un individu sur sa capacité, dans un domaine donné, afin de produire un résultat. Dans le cas des enseignants, cette croyance « en leur efficacité pédagogique détermine partiellement leur façon de structurer les activités scolaires et façonne les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles » (Bandura, 2003, p. 363). De plus, lorsqu'un enseignant a un sentiment d'efficacité personnelle élevé, une plus grande place est allouée aux activités scolaires puisqu'il se sent efficient pédagogiquement. Ces derniers croient également être en mesure de motiver les élèves comparativement aux enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus faible concernant leurs aptitudes en matière de pédagogie (*Ibid.*).

Les enseignants qui croient fortement en leur aptitude de favoriser l'apprentissage créent donc des expériences de maîtrise pour leurs élèves, mais ceux envahis de doutes sur leur efficacité pédagogique construisent un environnement de classe qui risque de ruiner les évaluations que font les élèves de leur propre aptitude et de leur développement cognitif. (*Ibid.*, p. 363-364)

Ainsi, dans le cadre de l'étude menée, nous considérons la dynamique des influences qui suit composée de facteurs d'influence et de facilitateurs relativement au sentiment de compétence personnelle à l'enseignement de la thématique de l'AS. Le tableau 8 qui suit en fait état.

Tableau 8
Synthèse des facteurs d'influence du sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura (*Ibid.*)

Dynamique des influences	Sources	Modes de traitement	
Sources d'information ↓	Réalisation de performance	Modélisation participante Désensibilisation des performances Exposition de la performance Performance autodidacte	
	Expériences vicariantes	Modélisation en direct Modelage symbolique	
	Persuasion verbale	Suggestions Encouragements Autosuggestion Interprétation	
	État psychologique et émotionnel	Attribution Relaxation et rétroaction biologique Désensibilisation symbolique Exposition symbolique	
Efficacité personnelle perçue ↓	Motivation intrinsèque	Persévérance	
	Processus de la pensée		
	État émotionnel	Résilience	
	Capacité de réaliser une tâche	Niveau d'énergie	
	Niveau de performance (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988)		
Attentes de résultats (jugement sur les conséquences probables de ses performances) ↓	Attentes physiques (sensoriel)	Plaisir ↔ Déplaisir	
	Attentes sociales	Réactions positives ↔ Réactions négatives Reconnaissance ↔ Réprobation sociale Satisfaction personnelle ↔ Autocritique	Salaire Attribution des tâches Bonification du statut Rejet social Perte de privilège
	Autoévaluation	Jugement sur ses capacités ↔ Anticipation des résultats	
Projection de résultats	Attentes positives	Propulse l'individu	
	Attentes négatives	Freine l'individu	

En somme, la dynamique des influences du sentiment d'efficacité personnelle serait constituée des sources d'information (la réalisation de performance, les expériences vicariantes, la persuasion verbale ainsi que l'état psychologique et émotionnel) qui influent sur l'efficacité personnelle perçue (la motivation intrinsèque, les processus de pensée, l'état émotionnel, la capacité de réaliser une tâche et le niveau de performance), qui à son tour valorise l'expectation de résultats (les attentes physiques et sociales) chez un individu. De plus, chacune des sources engage des modes de traitements particuliers, mais complémentaires. Dans cette perspective, le sentiment d'efficacité personnelle des

personnels enseignants à assumer la thématique de l'AS auprès des élèves serait conséquent de cette dynamique des influences.

1.2 Le sentiment d'efficacité collective

« L'enseignant n'est pas un individu isolé dans un établissement scolaire. Lui-même et ses collègues agissent collectivement au sein d'un système social interactif » (Lecomte, 2004, p. 68). Selon Bandura (2003), l'efficacité collective concerne « la capacité de performance d'une organisation sociale considérée comme un tout » (p. 694). Pour sa part, le sentiment d'efficacité collective correspond à « une croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations » (*Ibid.*, p. 708). Elle est centrée sur la capacité du groupe à s'opérationnaliser. Le fonctionnement de ce dernier est le résultat de la « dynamique interactive et coordinatrice » (*Ibid.* p. 709) des membres le constituant.

De nombreux facteurs contribuent aux effets interactifs; certains sont un mélange de connaissances et de compréhension de ses activités, la qualité de son fonctionnement, les stratégies qu'il adopte, et le type d'interaction – facilitatrice ou destructrice – entre les membres. [...] La capacité d'un groupe à agir comme un tout peut fortement varier en fonction de différents mélanges de dynamique interactive. (*Ibid.*)

En d'autres termes, les mêmes individus, dépendamment de leur niveau d'organisation et d'utilisation de leur force collective, obtiendront différents résultats. De manière similaire, le changement d'un seul membre peut influencer l'ensemble de la dynamique interactive du groupe (*Ibid.*). « L'efficacité collective perçue est donc une caractéristique émergente au niveau du groupe plutôt que simplement la somme de l'efficacité personnelle perçue de chaque membre » (*Ibid.*).

La déclinaison du sentiment d'efficacité collective s'apparente au caractère interactif de la collaboration telle que définie en milieu scolaire par Friend et Cook (2010, *In* Beaumont, Lavoie et Couture, 2011), à savoir « *interpersonal collaboration is a style for*

direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal » (p. 6). À cet effet, les interactions professionnelles auprès de groupes d'enseignants ont été étudiées par l'entremise des niveaux d'interdépendance de Little (1990, *In Ibid.*) mettant de l'avant « un continuum représentant quatre principaux modes de relation de collaboration » (p. 9), dont fait état la figure 3 suivante.

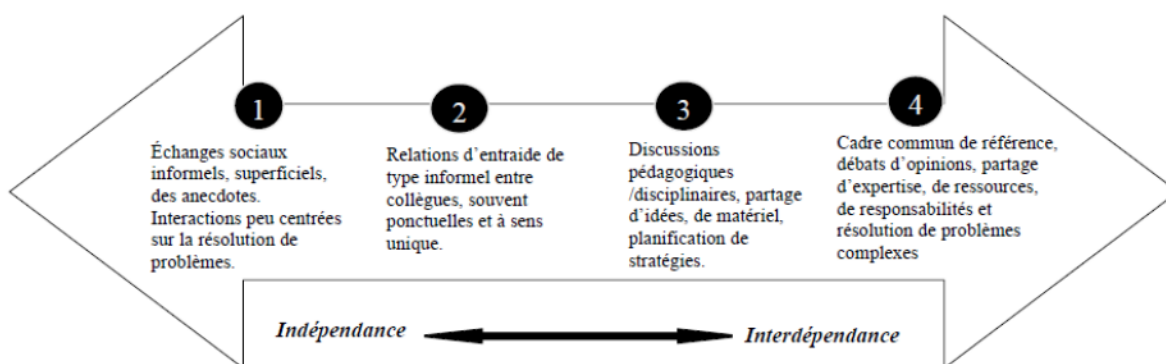


Figure 3: Niveaux d'interdépendance selon le continuum de Little (*Ibid.*)

C'est à partir de l'indépendance que les interactions professionnelles évolueraient vers l'interdépendance au sein d'un groupe. Si, au premier niveau, les interactions sont peu centrées sur la résolution de problèmes mais relèvent des échanges sociaux, informels, superficiels et anecdotiques, le niveau deux considère les relations d'entraide entre collègues toujours sous un mode informel, mais aussi ponctuel et à sens unique. Se rapprochant de l'interdépendance, le niveau trois concerne les discussions d'ordre pédagogiques et disciplinaires, le partage d'idées, de matériel et la planification de stratégies. Pour sa part, le dernier niveau correspond à l'établissement d'un cadre commun de référence laissant place aux débats d'opinions, au partage d'expertises, de ressources, de responsabilités et de résolutions de problèmes complexes. Dans une perspective similaire, Bandura (2003) parle de l'efficacité collective en ces termes lorsqu'il décrit l'interdépendance des membres d'un groupe au sein de la dynamique interactive d'un groupe.

Les individus dépendent les uns des autres pour assumer des tâches et des rôles complémentaires. Le succès de groupe nécessite un lien interdépendant efficace des tâches, des compétences et des rôles. Les membres d'un groupe doivent non seulement coordonner ce qu'ils font avec le travail des autres, mais ils sont affectés par les croyances, la motivation et la qualité de performance de leurs collègues. (*Ibid.*, p. 694)

En conséquence, le sentiment d'efficacité collective du groupe est relativement proportionnel à la représentation qu'ont ses membres de leur performance organisationnelle, cette dernière dépendant de la capacité du groupe à coordonner les ressources à la fois individuelles et collectives afin d'atteindre un but commun (*Ibid.*). Ainsi, tout comme pour le sentiment d'efficacité personnelle, les comportements et le résultat sont sujets aux croyances des individus, mais cette fois-ci par rapport à leur efficacité collective. Cette dernière influe sur « le sentiment de mission et de projet d'une organisation, l'intensité de l'implication collective dans ce qui est nécessaire pour la réussir, le niveau de qualité du travail en commun pour produire des résultats et la résilience du groupe face aux difficultés » (*Ibid.*). « Ces processus activés par les croyances partagées d'efficacité affectent la qualité de l'action et des résultats collectifs des membres du groupe » (*Ibid.*, p. 709). Bandura et Wood (1989) ajoutent que la combinaison entre le sentiment de contrôle et une tâche jugée réalisable vient ajouter à la croyance d'efficacité des membres qui à son tour a une influence sur les efforts du groupe en facilitant la mise en place d'actions dites efficaces.

L'évaluation de l'efficacité collective passe par deux approches. Selon Bandura et Wood (*Ibid.*), la première est l'addition des évaluations « que font les membres de leurs capacités personnelles pour les fonctions spécifiques qu'ils assument dans le groupe » (p. 710), tandis que la deuxième consiste à l'addition de l'évaluation « que font les membres des capacités de leur groupe pris comme un tout » (*Ibid.*). Plus particulièrement, pour sa part la deuxième approche permet de regrouper l'influence organisationnelle et l'interaction qui existent à l'intérieur du groupe (*Ibid.*). En somme, l'efficacité personnelle perçue serait directement reliée à l'efficacité collective perçue puisqu'en « évaluant leur efficacité personnelle, les individus prennent inévitablement en compte les processus de

groupe qui facilitent ou entravent leurs efforts » (*Ibid.*, p. 710).

Ainsi, quand les participants évaluent l'efficacité d'un groupe, ils ne sondent pas l'esprit d'un groupe abstrait dans lequel les membres seraient détachés les uns des autres. [...] Une évaluation au niveau individuel est nourrie de processus agissant au sein d'un groupe; de même, une évaluation au niveau du groupe n'élimine pas toute pensée relative aux individus qui contribuent à l'effort collectif. Il n'est donc pas surprenant que les deux indices d'efficacité collective soient au moins modérément corrélés. (*Ibid.*)

L'efficacité collective découle inévitablement du sentiment d'efficacité personnelle que ressent chacun de membres du groupe au regard de l'objet traité. Un groupe rassemblant des personnes ayant un sentiment d'efficacité personnelle empreint de doutes ne deviendra pas de prime abord un groupe duquel émerge un fort sentiment d'efficacité collective (*Ibid.*). Dans cette perspective, les enseignants au sein d'une école qui se sent peu ou pas à l'aise individuellement au regard de l'enseignement de l'une ou l'autre des notions, thématiques ou disciplines scolaires ne deviendront pas facilement une équipe-école de laquelle se dégage un sentiment d'efficacité collective à ce niveau. Conséquemment, comme le mentionne la Direction de la méthodologie et des enquêtes (2017), le sentiment de malaise éprouvé par les personnels enseignants par rapport à la thématique de l'AS aurait possiblement une influence sur l'efficacité collective du groupe à le traiter et *vice versa*. Gibson et Earley (2007) mettent l'accent sur les facteurs d'influence du développement et du fonctionnement de l'efficacité collective au sein d'un groupe que présente la figure 4 qui suit. Ce modèle est basé sur trois processus, soit: l'accumulation; l'interaction et l'examen; l'accommodement. Selon ce dernier, la plupart des groupes appliquent ces processus, mais de manière différente en adaptant le temps et les enchaînements de ceux-ci en fonction des particularités, des contextes et des besoins du groupe (*Ibid.*).

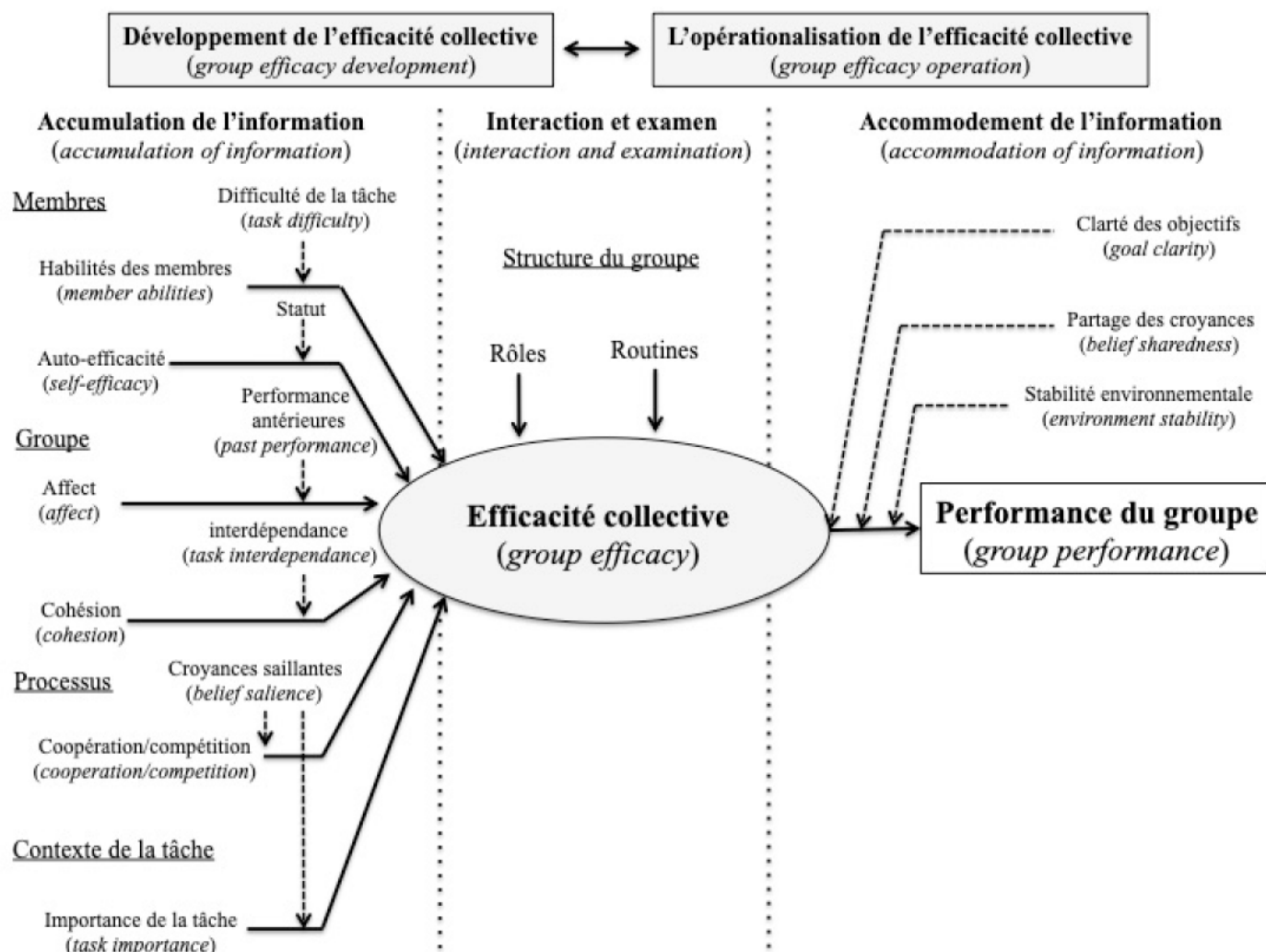


Figure 4: Adaptation francophone du modèle de développement et de fonctionnement de l'efficacité du groupe de Gibson et Earley (*Ibid.*, p. 442)

Selon le modèle de Gibson et Earley (*Ibid.*), un groupe traverserait deux étapes consécutives afin d'atteindre une efficacité collective menant à la performance du groupe. Il s'agit du développement et de l'opérationnalisation de l'efficacité collective qui rassemblent trois processus interreliés. Ainsi, le premier processus est l'accumulation de l'information où les membres prennent acte des habiletés de tout un chacun et y développent une auto-efficacité de laquelle émerge un sentiment d'efficacité personnelle en lien avec les tâches à réaliser et les difficultés à l'égard de celles-ci ainsi que l'établissement des statuts à l'intérieur du groupe. Par la suite, ce dernier s'alimente de ses

performances antérieures en tenant compte de l'affect au sein des membres qui favorise ou non la cohésion et l'interdépendance des membres. Subséquemment, le groupe développera ses croyances saillantes en termes de coopération ou de compétition. Cette accumulation de l'information permettra d'établir des normes communes en lien avec le contexte de la tâche et l'importance accordée à cette dernière. Pour sa part, l'interaction et l'examen correspondent au second processus qui agit comme étape transitoire en développant une efficacité collective qui allie les rôles attribués à chacun et les routines qui s'instaurent au sein du groupe de manière à structurer celui-ci. Enfin, le troisième processus consiste à l'accommodement de l'information qui interpelle la clarification des objectifs, le partage des croyances qui privilégient une stabilité environnementale. En conséquence, ce dernier processus activé par l'efficacité collective issue du deuxième processus valorise la mise en lumière de la performance du groupe.

✓ Le processus d'accumulation de l'information

Le processus d'accumulation de l'information met en exergue une collecte d'information qui soutient le développement de croyances, de perspectives, d'organisation et de décisions d'un groupe. Comme le mentionnent Gibson et Earley (*Ibid.*), « *identifying the source of information contributing to group efficacy is critical, because [...] different sources may be differentially related to various outcomes* » (p. 443). Les croyances du groupe en leur efficacité proviendraient de l'amalgame d'informations relatives aux expériences antérieures de ce dernier, qui serait doté d'une mémoire à long terme permettant d'emmagasiner celles-ci. Cette mémoire apporterait réponse à des questionnements concernant les relations entre les membres du groupe, les connaissances individuelles et les rôles de chacun, ou encore le niveau de qualité requis pour qu'un travail soit considéré comme étant « satisfaisant » (*Ibid.*). Dans ce processus, les caractéristiques des membres sont également parties prenantes du sentiment d'efficacité collective. Autrement dit, la somme des expériences au sein du groupe valorise l'identification de « qui fait quoi » et « qui sait quoi » de manière à baliser leur croyance en la réussite des objectifs préalablement définis entre eux et, par le fait même, le niveau d'efficacité collective qui suscitera un sentiment d'efficacité collective ou non.

✓ Le processus d'interaction et d'examen

Le processus d'interaction et d'examen met en lumière l'interaction entre les membres du groupe qui favorise le partage des informations et des impressions subjectives de façon à construire socialement “ce qui s'est passé” et “ce qui peut arriver”, y compris les contraintes et les incitations à la performance (*Ibid.*). Au cours de ce processus, les membres codifient et négocient collectivement la signification de l'objet discuté afin d'aboutir à une interprétation partagée et commune. Celui-ci facilite le développement de l'efficacité groupale fondée sur la combinaison complexe des caractéristiques des membres du groupe ainsi que sur le processus et le contexte entourant la tâche (*Ibid.*). Enfin, l'historique du groupe ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle auraient un effet sur l'efficacité collective.

À ce propos, Gibson (2003) a examiné les caractéristiques entourant le développement de l'efficacité collective d'infirmières dont le sentiment d'efficacité personnelle, le climat existant, le statut et le collectivisme. Cette étude a révélé que ces caractéristiques étaient prédictives à raison de 27 % à 49 % de la variance de l'efficacité du groupe. Ainsi, d'après Gibson et Earley (2007), les interactions entre les membres d'un groupe permettent à celui-ci de cibler le rôle de chacun, de juger des capacités du groupe, mais également d'envisager les résultats possibles.

✓ Le processus d'accommodement

Le processus d'accommodement implique l'intégration et le traitement des informations qui préalablement ont “traversé” le processus d'accumulation et celui d'interaction et d'examen. Les membres partagent des systèmes de significations qui privilégient des comparaisons pertinentes lors du traitement de nouvelles informations. Selon Gibson (2003), le tout amène le groupe à créer une échelle commune de valeurs mettant de l'avant des critères de référence qui guident l'intégration de tout un chacun, les

prises de décisions ainsi que l'adaptation de l'efficacité perçue selon les tâches à effectuer. Gibson et Earley (2007) affirment que ce processus aura pour effet d'influencer la performance du groupe. En fait, lorsque les croyances d'efficacité du groupe sont conformes aux capacités de performance, elles deviennent une source de motivation pour ce dernier (*Ibid.*). Dans cette optique, l'attribution de rôles spécifiques aux membres du groupe valoriserait la répartition des tâches, mais aussi concrétiserait l'apport de chacun. Les rôles augmenteraient également le niveau de production ainsi que la motivation groupale (*Ibid.*).

Under certain circumstances, group efficacy beliefs developed for one domain may be unrelated to efficacy beliefs in another domain; thus, we cannot take for granted that group efficacy beliefs across a variety of tasks will be the same. Beliefs in a given domain may be strong predictors of performance in that domain or have no impact on performance in that domain. (Ibid., p. 451)

Le sentiment d'efficacité collective, à l'image du sentiment d'efficacité personnelle, n'est donc pas transférable d'un objet de réflexion à l'autre. Ce constat justifie notre questionnement au regard du sentiment d'efficacité collective chez les enseignants du primaire concernant l'enseignement de la thématique de l'AS. S'il y a un peu plus d'une décennie, Corriveau, Boyer, Boucher, Simon et Striganuk (2004, *In* Beaumont, Lavoie et Couture, 2010) affirmaient que les pratiques collaboratives des enseignants québécois étaient « très peu organisées autour des communications, des actions [et] des interactions » (p. 10), qu'en est-il actuellement?

À la lumière de ce qui caractérise le sentiment d'efficacité collective, les facteurs d'influence qui suivent, et qui constituent la dynamique interactive, seront pris en compte. La figure 5 ci-après articule ceux-ci.

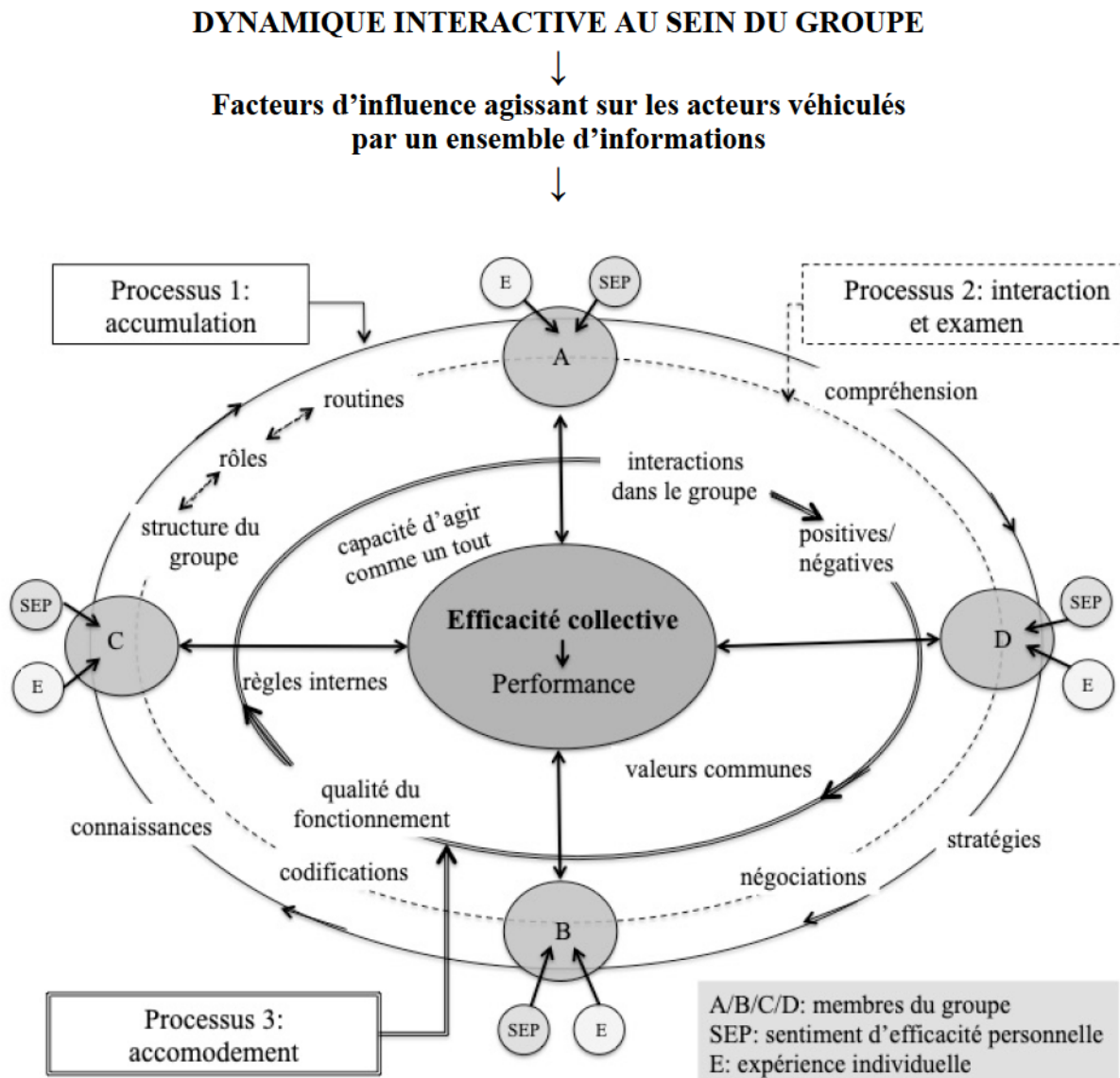


Figure 5: Dynamique interactive et ses facteurs d'influence sur le sentiment d'efficacité collective

Selon Bandura (2003), les membres constituant le groupe ont *a priori* un bagage individuel, à savoir des expériences, des connaissances antérieures, une compréhension des tâches ainsi qu'un sentiment d'efficacité personnelle. Pour sa part, le sentiment d'efficacité collective au sein de ce dernier émergerait de la dynamique interactive entre les acteurs de celui-ci qui engendrerait une multitude de facteurs en fonction de trois processus. Tout

d'abord, lors du processus d'accumulation de l'information, ces derniers "s'approprient" en emmagasinant des informations sur tout un chacun de manière à développer une meilleure compréhension, des stratégies à divers égards et finalement des connaissances variées. En second temps, le processus d'interaction et d'examen de l'information favorise la structuration du groupe par l'entremise d'interactions prenant la forme de négociation et de codification des informations mettant en exergue le rôle de chacun et une vision partagée des tâches à accomplir, desquelles émergent des routines au sein du groupe. Autrement dit, c'est à l'intérieur de ce processus que les membres du groupe "négocient" les paramètres du groupe tout en le constituant comme unité globale. Troisièmement, le processus d'accommodement de l'information permet au groupe d'intégrer les informations recueillies lors des deux processus précédents en poursuivant les interactions (positives ou négatives) au sein de ce dernier de façon à instaurer des valeurs communes, maximiser la qualité du fonctionnement, mais aussi identifier des règles internes afin de développer une capacité d'agir ensemble, soit "comme un tout". Finalement, l'ensemble des processus permet au groupe de développer une efficacité collective de laquelle découle la performance de celui-ci. De là l'émergence d'un sentiment d'efficacité collective partagé par l'ensemble des membres. Ainsi, les facteurs d'influence qui constituent la dynamique interactive sont porteurs de l'efficacité collective et du sentiment qui en découle chez les membres du groupe. Toutefois, comme le mentionnent Gibson et Earley (2007), si un membre s'ajoute, ou si un individu se retire du groupe, l'entièreté des processus est à refaire.

En définitive, le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité collective font tous deux état de jugement de capacité face à l'atteinte des buts fixés, d'objectifs ciblés, de tâches à effectuer, etc., mais également par rapport aux attentes de résultats à leur propos (Bandura, 2003). Le premier concerne l'individu au regard de lui-même tandis que le second implique le groupe en tant qu'entité. Le sentiment d'efficacité personnelle influence la dynamique groupale par l'effet qu'il produit sur chacun des membres. Ce dernier n'est toutefois pas la somme des sentiments d'efficacité personnelle, mais s'ensuit de l'interaction de chacun d'eux auxquels s'ajoutent les processus

d'accumulation, d'interaction et d'examen, ainsi que d'accommodement de l'information (*Ibid.*). C'est pourquoi documenter le sentiment d'efficacité personnelle et d'efficacité collective de personnels enseignants au regard de l'enseignement de la thématique de l'AS est d'intérêt dans le cadre de l'étude menée. En effet, le développement d'une capacité à enseigner cette thématique permettrait de produire et d'atteindre les résultats escomptés en étant porteur de réussite pour ces derniers. Dans cette optique, le malaise que semblent éprouver ceux-ci à enseigner la thématique de l'AS pourrait se dissiper de manière à en favoriser sa mise en œuvre dans les classes du primaire. Le sentiment d'efficacité personnelle est donc un indice (indicateur) d'appropriation individuelle de cette thématique et de son enseignement alors que le sentiment d'efficacité collective est vecteur d'une mainmise collective de celle-ci et de son actualisation au sein des écoles québécoises.

2. REPRÉSENTATIONS

L'humain a depuis toujours eu besoin de comprendre le monde qui l'entoure dans le but de « s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose » (Jodelet, 2003, p. 47). D'où l'ancrage des représentations (*Ibid.*). Pour Durkheim (1898), « la vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations; il est donc presumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables » (p. 276). Vergnaud (2007) stipule que le construit de représentations, qu'il soit individuel (cognitif) ou social, est l'un des rares à interpellier chez une personne à la fois l'entièreté de ses sens (auditif, tactile, visuel, etc.), mais également ses capacités en matière de mémoire, de jugement, de langage ou encore de raisonnement (*Ibid.*). Également, Denis et Dubois (1976) nous mettent en garde sur le fait que « le terme de représentation est utilisé dans des acceptions souvent très différentes » (p. 543). Dans le cadre de la réflexion menée, nous adhérons à l'acception qui situe les représentations « en tant que réalité psychologique [...] comme l'ensemble des acquisitions d'un individu, traduites au plan de ses structures mentales » (*Ibid.*).

Dans une vision globale, Durkheim (1898) mentionne que les représentations permettent à une personne de référencer son environnement.

La représentation, dit-on, ne se conserve pas en tant que telle; quand une sensation, une image, une idée a cessé de nous être présente, elle a, du même coup, cessé d'être, sans laisser d'elle aucune trace. Seule, l'impression organique qui a précédé cette représentation ne disparaîtrait pas complètement; il resterait une certaine modification de l'élément nerveux qui le prédisposerait à vibrer de nouveau comme il a vibré une première fois. (*Ibid.*, p. 276)

Ainsi, l'action et les choix faits seraient portés par les traces des expériences passées, l'adaptation de l'individu à son environnement et l'influence de la société dans laquelle il évolue (*Ibid.*). Autrement dit, la représentation serait « le représentant mental de l'objet qu'elle restitue symboliquement » (Jodelet, 2003, p. 54). Celui-ci peut être « une personne, une chose, un évènement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. » (*Ibid.*). D'après Bernoussi et Florin (1995), les représentations donnent lieu à « “savoir” sur quelque chose » (p. 72) correspondant à « une “modélisation” de l'objet directement lisible dans, ou inféré de, divers supports linguistiques, comportementaux ou matériels » (Jodelet, 2003, p. 61). Plus précisément, Jodelet (*Ibid.*) parle d'une « forme de savoir pratique reliant un sujet à son objet » (p. 59). Ce savoir pratique référerait à « l'expérience à partir de laquelle il est produit, aux cadres et conditions dans lesquels il l'est, et surtout au fait que la représentation sert à agir sur le monde et autrui » (*Ibid.* p. 61). Conséquemment, selon Vergnaud (2007), une représentation est à la fois organisatrice de l'action et de l'activité afin de les mener à terme « tout en étant elle-même le produit de l'action et de l'activité [...] ; elle permet une certaine simulation du réel, et donc l'anticipation » (p. 2). Dans cette perspective, Trognon et Larrue (1985, *In* Bernoussi et Florin, 1995) parlent d'un « savoir sûr » (p. 72) qui de plus est ancré et social, car une représentation est généralement « partagée par un certain nombre d'individus » (*Ibid.*). Enfin, pour Durkheim (1898) les représentations cognitives sont individuelles, continues, variables et éphémères. Quant aux représentations sociales, découlant du collectif, elles seraient homogènes et partagées par tous. De là leur stabilité, car ancrées dans la réalité sociale des acteurs, les représentations sociales seraient

mutualisées au sein d'un groupe. Mais qu'en est-il des particularités des représentations cognitives et des représentations sociales?

2.1 Les représentations cognitives

D'après Denis et Dubois (1976), les représentations cognitives sont le reflet de « la représentation en mémoire à long terme de l'ensemble d'un savoir acquis par un individu au cours de son histoire » (542). Il y a représentation « quand un objet ou un ensemble d'éléments se trouve figuré sous la forme d'un nouvel ensemble d'éléments et qu'une correspondance systématique se trouve réalisée entre l'ensemble de départ et celui d'arrivée » (Denis, 1989, *In Bernoussi et Florin*, 1995, p. 72). Si l'activité cognitive serait à l'origine de cette correspondance d'éléments, afin d'être catégorisée de représentations les critères suivants doivent s'appliquer (*Ibid.*).

- Il s'agit tout d'abord d'une conservation. Cependant, cette conservation s'accompagne toujours d'une transformation. L'objet du départ est codé pour donner lieu à la représentation. Selon les modes de codage (analogique, propositionnel), il y a donc une transformation de l'objet de départ.
- Le processus de codage et la transformation qui l'accompagne peuvent entraîner une réduction du contenu informatif et donc une certaine perte d'information; mais tel n'est pas toujours le cas, et la transformation peut correspondre à un enrichissement de la représentation.
- Les représentations ont un caractère directionnel: c'est A qui représente B et non l'inverse. C'est A qui sert de substitut partiel à B. (*Ibid.*, p. 73)

De plus, selon Bresson (1987, *In Ibid.*) les représentations cognitives peuvent être dites analogiques ou non analogiques, soit propositionnelles. Les premières consistent en la conservation des éléments de l'objet de référence par « des relations de ressemblance ou de correspondance » (*Ibid.*). Alors que dans le cas des secondes, il s'agit plutôt d'un système où « le représenté » (objet, personne, événements, etc.) et les représentations à son égard peuvent subir des modifications arbitraires (*Ibid.*). À titre d'exemple, Richard (1990, *In Ibid.*) identifie les représentations symboliques ou le langage. En conséquence, Denis et

Dubois (1976) parlent « d'un stock minimal "relativement stable" d'informations mémorisées » (p. 545). Toutefois, si les représentations cognitives sont des connaissances ou des savoirs stockés par l'individu, Bernoussi et Florin (1995) mentionnent qu'il y a deux formes de stockage, à savoir les connaissances: procédurales, dont font partie celles « stockées sous des règles et des procédures permettant de les "reconstituer" » (p. 73); déclaratives, car « récupérables telles que le sujet les a apprises au début » (*Ibid.*). Le tableau 9 qui suit rassemble les caractéristiques principales des représentations cognitives selon Denis (1989) en fonction de leur forme, contenu et fonction, des informations stockées et de leurs états d'actualisation.

Tableau 9
Caractéristiques principales des représentations cognitives selon Denis (*Ibid.*)

Caractéristiques	Informations stockées	État d'actualisation
Forme	Connaissance stockée sur laquelle opèrent des processus de stockage et de récupération.	Déclaratives / Procédurales
Contenu	Semblable au "représenté".	Analogiques
	Semblable au niveau des conduites qui agissent sur "le représenté" et les représentations. Nul besoin de conserver une ressemblance "physique".	Propositionnelles
Fonction	Remplacer "le représenté" en son absence.	Conservation

Ainsi, l'on remarque « d'une part la forme disponible en mémoire de chaque représentation et qui renvoie à l'information (le représentant) stockée et disponible en mémoire et, d'autre part son état d'actualisation » (Bernoussi et Florin, 1995, p. 74). Ces formes sont à la fois similaires au contenu et réciproques au "représenté", faisant que cet état de représentations a pour fonction de remplacer ce dernier en son absence. Cependant, ce remplacement ne serait que partiel à la réalité, car d'après Mannoni (1998) les représentations cognitives

apparaissent comme des "entités" de nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système. Il ne s'agit évidemment pas de reproduction de l'objet mais de la production d'une image que le sujet élabore en utilisant ses facultés cognitives. (p. 10)

En somme, tel que l'indique Le Ny (1985), les représentations cognitives sont « construites en vue de représenter quelque chose pour quelqu'un » (p. 237). Cependant, comme le stipule Jodelet (2003), nous ne vivons pas seul, mais en présence des autres où « nous nous appuyons sur eux – parfois dans la convergence, parfois dans le conflit –, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter » (p. 47). Dès lors, sachant que les enseignants ne travaillent pas en vase clos, il est envisageable de penser que les représentations cognitives, en tant que construction individuelle d'images mentales, soient espaces de partage en favorisant une reconstruction de celles-ci, donc de l'objet comme tel. D'ailleurs, Moscovici (2003) parle des représentations en tant que « passerelle entre le monde individuel et le monde social » (p. 99). À cet effet, Jodelet (2003) explique que la dimension sociale est « susceptible d'infléchir l'activité représentative et son produit » (p. 54), car les représentations ont un « caractère constructif, créatif, autonome [...] qui comporte une part de reconstruction, d'interprétation de l'objet et d'expression du sujet » (*Ibid.*). Ceci étant, certes il est d'intérêt de considérer les représentations cognitives des personnels enseignants au regard de la problématique de l'AS et de son enseignement, mais il serait aussi pertinent de documenter leurs représentations communes et partagées, car lieux de reconstruction de ces dernières. D'où l'importance de s'intéresser à ces dernières, mais aussi aux représentations sociales afin de les distinguer.

2.2 Les représentations sociales

D'après Moscovici (1975), initiateur du construit de représentations sociales, ces dernières correspondent à « une organisation psychologique, une forme de connaissance particulière à notre société, et irréductible à aucune autre » (p. 43). Selon Abric (1989, *In* Bernoussi et Florin, 1995), elles sont « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (p. 75).

C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme “savoir de sens commun” ou

encore “savoir naïf”, “naturel”, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. Mais elle est tenue pour un objet d’étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l’éclairage qu’elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales. (Jodelet, 2003, p. 53)

Conséquemment, les représentations sociales présenteraient un caractère interindividuel dû aux interactions de proximité et au « bon sens partagé par le plus grand nombre » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 9). D’après Jodelet (2003), elles réfèrent à des systèmes d’interprétation subjacents à l’organisation et aux communications sociales en intervenant, entre autres, sur « le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l’expression des groupes, et les transformations sociales » (*Ibid.*, p. 53). Selon Moscovici (1961), c’est « un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective » (p. 11). Ainsi, de par leur nature, les représentations sociales seraient communes car ancrées au sein d’un groupe qui les partage. À cela, Durkheim (1998, *In* Deloubée, 2016) ajoute que ces dernières « seraient stables et résistantes à l’épreuve du temps » (p. 45). Cependant, Moscovici (1975) réfute le caractère immuable des représentations sociales, car elles sont sujettes à l’évolution du contexte social. C’est justement les fonctions de transformation sociale, de communalité et de partage des représentations sociales qui favoriseraient au sein des personnels enseignants la mise en exergue de l’enseignement de la thématique de l’AS dans le cadre de l’éducation à la sexualité. Mais qu’en est-il plus précisément de la construction des représentations sociales?

Dans un premier temps, les représentations sociales se présentent « concrètement comme un ensemble indifférencié d’éléments cognitifs relatifs à un objet social (Rateau et Lo Monaco, 2013, p. 4). Ce dernier est composé des quatre caractéristiques principales suivantes.

- Il est “organisé”. [...] Cela signifie que ces éléments entretiennent des relations, des liens, qui les rendent interdépendants. [...]
- Ensuite, cet ensemble est “partagé” au sein d’un même groupe social. [...]

- Troisièmement, cet ensemble est “collectivement produit” à l’occasion d’un processus global de communication. [...]
- Enfin, cet ensemble comporte une quatrième caractéristique qui renvoie à sa finalité qui est d’être “socialement utile”. (*Ibid.*, p. 4)

En second lieu, ces dernières privilégient la restructuration du réel, car elles « nous guident dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et les défendre » (Jodelet, 2003, p. 47).

Troisièmement, elles sollicitent les deux procédés qui suivent, soit l’objectivation et l’ancrage des savoirs. « L’objectivation [ou réification] permet à un ensemble social d’édifier un savoir commun minimal sur la base duquel des échanges entre ses membres et des avis peuvent être admis » (Seca, 2001, p. 62). Pour sa part, l’ancrage « complète le mécanisme de l’objectivation. Il le prolonge dans sa finalité d’intégration de la nouveauté, d’interprétation du réel et d’orientation des conduites et rapports sociaux » (*Ibid.*, p. 65). En d’autres termes, d’après Jodelet (2003) ce dernier est le socle de l’uniformisation d’un savoir commun, notamment, parce qu’il sert « à l’instrumentalisation du savoir en lui conférant une valeur fonctionnelle pour l’interprétation et la gestion de l’environnement » (p. 73).

Finalement, les représentations sociales sont actualisées par l’intermédiaire d’un système binaire hiérarchisé soit, le sous-système central (noyau central) et le sous-système périphérique. La figure 6 qui suit situe ces deux sous-systèmes et leurs fonctions dans la formation des représentations sociales selon Abric (2001).

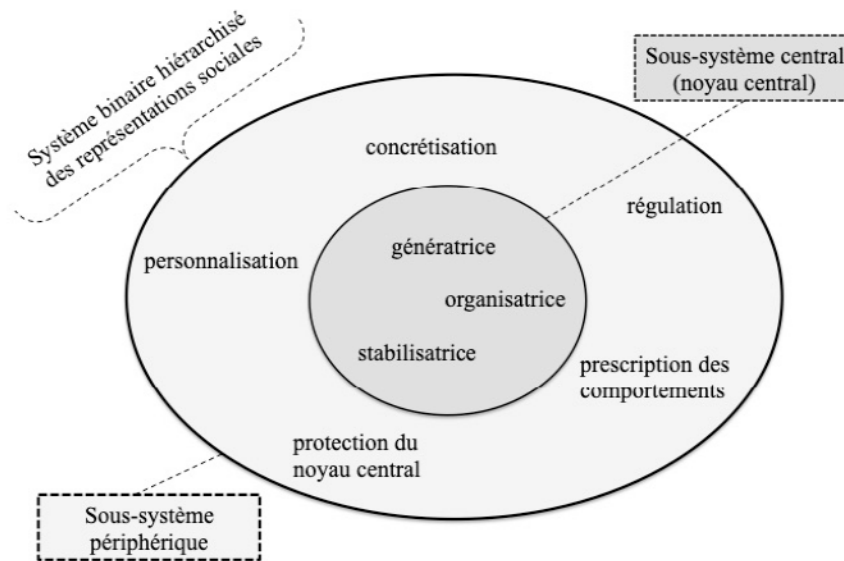


Figure 6: Système binaire hiérarchisé de la formation des représentations sociales et fonction des deux sous-systèmes d'après Abric (*Ibid.*)

Tel qu'illustré dans la figure précédente, le sous-système central (noyau central) a trois fonctions qualifiées de génératrice, organisatrice et stabilisatrice. Si la fonction génératrice détermine la signification des représentations, la fonction organisatrice permet l'organisation interne de ces dernières alors que la fonction stabilisatrice, comme son nom l'indique, réfère à la stabilité de la représentation (*Ibid.*). De par ses fonctions, « le noyau central détermine la signification, la consistance et la permanence de la représentation, il va donc résister au changement, puisque toute modification du noyau central entraînerait une transformation complète de la représentation » (*Ibid.*, p. 82). Quant au sous-système périphérique, il serait flexible et cumulerait cinq fonctions à l'égard des représentations, soit leur concrétisation et régulation, mais aussi la prescription des comportements, la protection du noyau central et la personnalisation. Conséquemment, c'est justement leur fonction prescriptive et normative qui instrumente les membres d'une unité sociale à propos des attitudes ou comportements attendus face à un "stresseur" jugé important ou stratégique.

Conséquemment, pour Durkheim (1898) les représentations sociales sont la trame qui « se dégage des relations qui s'établissent entre les individus ainsi combinés ou entre les

groupes secondaires qui s'intercalent entre l'individu et la société totale » (p. 294). Elles impliquent, selon Jodelet (2003), le partage d'une « dynamique sociale qui rend compte de la spécificité des représentations » (p. 67). La représentation est donc directement reliée à la société qui l'héberge. À ce propos, Moscovici (2003) ajoute que si les « représentations sont sociales, ce n'est pas seulement à cause de leur objet commun, ou du fait qu'elles sont partagées. Cela tient également à ce qu'elles sont le produit d'une division de travail qui les marque d'une certaine autonomie » (p. 100).

Ainsi, dans le cadre de la recherche menée, les représentations sociales des enseignants par rapport à l'enseignement de la thématique de l'AS influeraient sur leur sentiment d'efficacité collective à son effet et *vice versa*. C'est en tant que groupe de professionnels que les enseignants seront interrogés, car « ceux-ci partagent le même type d'activité, constituant de manière dialogique le système normatif et notionnel qui régit leur vie professionnelle » (Jodelet, 2003, p. 65). Comme l'indique Jodelet (*Ibid.*), la raison est que la mise en commun des représentations forge celles-ci « qui, étayées sur une énergétique sociale, sont pertinentes pour la vie pratique et affective des groupes » (p. 66). Toutefois, il appert d'après Poutrain (2014) que si l'enseignement de l'éducation à la sexualité est peu présent dans les classes, un sentiment d'inconfort serait prégnant concernant la thématique de l'AS. À cet effet, Jodelet (2003) indique que la communication durant les échanges sert « de soupape pour libérer les sentiments dysphoriques suscités par des "situations collectives anxiogènes" ou "mal tolérées" » (p. 65). En fait, selon Moscovici (2003) les savoirs communiqués deviennent « une partie de la vie collective » (p. 101). En conséquence, identifier les représentations cognitives, communes et partagées ou sociales de ces derniers permettrait de circonscrire les facteurs d'influence qui agissent sur le sentiment d'efficacité personnelle ou collective, si ce dernier a lieu d'être, des personnels enseignants afin de pallier à la situation. Comme l'explique Moscovici (*Ibid.*), les savoirs documentés par l'entremise des représentations sociales « servent à la solution de quelque problème social ou à l'explication de quelque événement » (*Ibid.*).

3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Au vu de ce qui précède, il est d'intérêt scientifique de documenter les représentations des personnels enseignants à l'égard de leur sentiment d'efficacité par rapport à l'enseignement de la thématique de l'AS auprès des élèves du primaire. De plus, il nous apparaît important d'identifier les facteurs d'influence qui interagissent avec ce dernier. Dans cette perspective, la figure 7 qui suit articule la dynamique interactive, constituée de facteurs d'influence, entre le sentiment d'efficacité (personnelle et collective) et les représentations (cognitives et sociales).

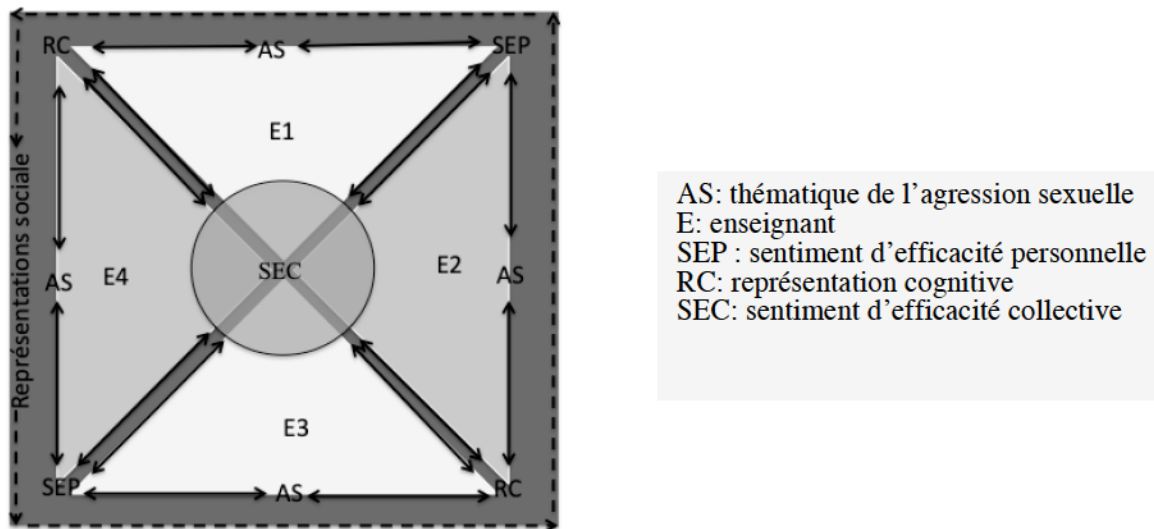


Figure 7: Dynamique interactive et ses facteurs d'influence entre le sentiment d'efficacité et les représentations

La dynamique interactive qui sous-tend la mise en place de l'enseignement de la thématique de l'AS la situe au cœur des interactions entre les constituantes des sentiments d'efficacité (personnelle et collective) des enseignants (E1, E2, E3, E4) et leurs représentations (personnelles et sociales). Plus particulièrement, chacun d'eux ressent un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) duquel émergent des représentations cognitives (RC) au regard de l'enseignement de la thématique de l'AS ce, en sachant qu'ils

s'influencent mutuellement. Pour le sentiment d'efficacité personnelle, les facteurs d'influence sont les expériences vécues, l'influence des modèles observés ainsi que les commentaires et les suggestions d'autrui (Bandura, 2003). Quant aux facteurs d'influence des représentations cognitives, il s'agit de l'expérience, de l'adaptation de l'individu à son environnement et de l'influence de la société dans laquelle il évolue (Durkheim, 1898). Lorsque les enseignants interagissent au sein d'un groupe, ils apportent avec eux leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs représentations cognitives, qui au fil des échanges susciteront un sentiment d'efficacité collective *versus* des représentations communes et partagées, voire sociales. Pour sa part, le sentiment d'efficacité collective est formé de l'amalgame des éléments qui interagissent pour le constituer, à savoir le sentiment d'efficacité personnelle, les habiletés de chacun, la cohésion, l'auto-efficacité, le contexte de la tâche et les performances antérieures, mais aussi la coopération et la compétition. Gibson et Earley (2007) ajoutent aux éléments qui précèdent, l'interaction entre les individus, une vision commune des objectifs, un partage des croyances et une stabilité dans la structure du groupe. Finalement, des représentations communes et partagées prennent ancrage au sein du groupe duquel des représentations sociales peuvent émerger. Les facteurs d'influence de ces dernières sont la société par sa dynamique sociale (Jodelet, 2003), ainsi que les relations qui s'établissent entre les individus (Durkheim, 1898).

Ainsi, l'étude réalisée permettra à la fois de cerner les facteurs qui influent sur le sentiment d'efficacité personnelle et de percevoir la possible existence d'un sentiment d'efficacité collective au sein des personnels enseignants qui composeront l'échantillon. Sachant que les représentations interagissent avec ces derniers, leur identification valorisera un portrait de la situation en matière d'enseignement de l'AS dans le cadre de l'éducation à la sexualité.

Dans cette optique, l'objectif général visé et les objectifs spécifiques de la présente recherche sont les suivants.

Objectif général

Identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de leur sentiment d'efficacité à enseigner la thématique de l'AS en éducation à la sexualité et les facteurs qui influencent ce sentiment.

Objectifs spécifiques

1. Décrire l'instauration de l'éducation à la sexualité à l'école primaire et la place accordée à la thématique de l'AS.
2. Établir le portrait de l'enseignement de la thématique de l'AS.
3. Déterminer le sentiment d'efficacité en relation avec l'enseignement de la thématique de l'AS.

TROISIÈME CHAPITRE: MÉTHODOLOGIE

Selon Lefrançois (1992, *In* Lenoir, Hasni, Lacourse, Larose, Maubant et Zaid, 2012), la méthodologie met de l'avant « le scénario de recherche et les opérations techniques » (p. 138) mis de l'avant afin de documenter les objectifs de l'étude et répondre à la question qui sous-tend celle-ci. En ce sens, d'après Ferréol et Deubel (1993) elle « regroupe l'ensemble des idées directrices orientant l'investigation empirique » (p. 40). Ainsi, cette dernière « met donc le chercheur en face de choix à poser, de décisions à assumer » (Lefrançois, 1992, *In* Lenoir *et al.*, 2012, p. 138). De ce fait, ce troisième chapitre apporte un éclairage sur les éléments méthodologiques suivants: le type de recherche et la méthode de recherche privilégiée; la population ciblée, l'échantillonnage et l'échantillon visé; l'instrumentation; la méthode d'analyse des données favorisée; la démarche éthique.

1. TYPE DE RECHERCHE ET MÉTHODE DE RECHERCHE

La présente étude répond aux exigences de la recherche descriptive par sa finalité compréhensive de la réalité sociale (Fortin et Gagnon, 2010) et de l'expérience particulière des « acteurs sociaux en cause » (Dorais, 1993, p. 8) en faisant ressortir le sens du phénomène dans son contexte particulier (Fortin et Gagnon, 2016). Cette dernière est utilisée quand « les phénomènes existants sont peu connus et peu étudiés dans les travaux de recherche » (*Ibid.*, p. 208) et qu'il devient « nécessaire de commencer par le décrire le plus rigoureusement possible » (De Ketele et Roegiers, 1991, p. 94) en effectuant « la classification du comportement » (*Ibid.*, p. 95) et des « caractéristiques d'un milieu ou d'une population » (Lefrançois, 1991, *In* Lenoir *et al.*, 2012, p. 42). Dans notre cas, nous avons identifié les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de leur sentiment d'efficacité à enseigner la thématique de l'AS en éducation à la sexualité et les facteurs qui influencent celui-ci.

La méthode de recherche valorisée est qualitative. En effet, l'étude entreprise s'attarde à l'interprétation et la présentation de l'essentiel d'un phénomène humain et social

(Poisson, 1991) de façon à en développer une meilleure compréhension (Trudel, Simard et Vonarx, 2006). Comme le souligne Anadon (2006), il s'agit de mettre en relief des éléments intangibles agissant comme caractéristiques de la population ciblée en rendant compte de l'expérience vécue et de la particularité de ce dernier à l'intérieur même de son milieu naturel (Trudel *et al.*, 2006). Ainsi, nous nous rapprochons « du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation » (Van der Maren, 1996, p. 103). En somme, tel que le mentionnent Denzin et Lincoln (2000, *In* Fortin et Gagnon, 2016), la présente recherche descriptive est qualitative puisqu'elle « étudie les participants dans leur milieu naturel et essaie de donner un sens ou d'interpréter les phénomènes en se fondant sur les significations que leur apportent ces derniers » (p. 30), à savoir les représentations d'enseignants du primaire concernant la mise en œuvre de la thématique de l'AS et leur sentiment d'efficacité à cet effet.

2. POPULATION, ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Selon Fortin et Gagnon (2010), « la première étape du processus d'échantillonnage consiste à préciser la population à l'étude » (p. 224) qui représente un ensemble de personnes ou d'objets ayant des caractéristiques communes correspondant à « l'univers restreint des objets sur lesquels porte la recherche » (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle, 1990, p. 55). Beaud (2010) précise pour sa part que « l'échantillon pouvant être n'importe quel sous-ensemble de la population » (p. 259). Dans le cadre de l'actuelle recherche, la population correspond donc au sous-ensemble que sont les personnels scolaires des commissions scolaires francophones de la région de l'Estrie.

Lorsqu'il a circonscrit son champ d'analyse, trois possibilités s'offrent au chercheur: il peut soit recueillir des données et faire finalement porter ses analyses sur la totalité de la population couverte par ce champ, soit se limiter à un échantillon représentatif de la population, soit n'étudier que certaines composantes très typiques, bien que non strictement représentatives, de cette population. (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, *In* Lenoir *et al.*, 2012, p. 209)

C'est cette troisième option que nous avons choisie. En effet, les commissions scolaires (CS) de la région de Sherbrooke ont une caractéristique commune aux autres CS du Québec, à savoir rassembler des institutions d'une même région, dont les écoles primaires publiques francophones. Au Québec, province canadienne, sur une possibilité de 72 CS²³, 60 d'entre elles sont de statut linguistique français (Gouvernement du Québec, 2015). Parmi celles-ci, quatre font partie de la région de l'Estrie, soit une CS anglophone et trois CS francophones, ce qui inclut la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) et la Commission scolaire des sommets (CSS)²⁴. La CSRS comptabilisait en septembre 2018, 12 776 élèves²⁵ répartis dans 47 établissements d'enseignement, dont 38 écoles primaires. De son côté, la CSS accueillait au même moment 4 657 élèves répartis dans 31 établissements d'enseignement, dont 27 écoles primaires. À cette caractéristique s'ajoutent la diffusion commune du PFEQ (2006) ainsi que depuis septembre dernier, l'implantation de l'éducation à la sexualité en ayant comme référents des documents analogues. De plus, la formation initiale que détiennent les personnels enseignants s'avère être similaire, et ces derniers ont pu accéder aux mêmes formations accessibles en matière d'éducation à la sexualité.

Pour Fortin et Gagnon (2010), « un échantillon est une fraction ou un sous-ensemble d'une population sur laquelle porte une étude » (p. 226). Dans le cas de notre recherche, l'échantillon est de convenance, car fondé sur le volontariat comme mode d'échantillonnage (Henry, 1990). Il est constitué d'enseignants du primaire travaillant à la CSRS et à la CSS qui se sont portés volontaires (N=12). Afin d'identifier les professionnels volontaires, l'échantillonnage par réseaux, aussi appelé « échantillonnage en boule de neige » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 272), a été préconisé. « Cette technique s'appuie sur les réseaux sociaux réels et virtuels et le fait que les amis et les connaissances partagent

²³ La Fédération des commissions scolaires du Québec. 27 janvier 2019. *Commissions scolaires*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://fcsq.qc.ca/commissions-scolaires/>>.

²⁴ Parent Estrie. 22 novembre 2018. *Les commissions scolaires en Estrie*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.parentestrie.com/les-commissions-scolaires-en-estrie/>>.

²⁵ CSRS. 22 novembre 2018. *La clientèle et les établissements*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.csrq.qc.ca/fr/commission-scolaire/portrait-de-la-csrs/index.html#c26238>>.

certains caractères communs » (*Ibid.*). Celle-ci est utilisée lorsque le but est de « décrire une situation particulière, sans viser à généraliser des résultats » (*Ibid.*), comme c'est le cas dans la présente recherche. Ainsi, nous avons demandé à un « noyau d'individus » (Beaud, 2010, p. 266), à savoir deux enseignants issus de notre environnement professionnel, d'interpeler « tous ceux qui sont en relation [...] avec eux, et ainsi de suite » (*Ibid.*). Ce mode d'échantillonnage a permis « d'obtenir graduellement un échantillon en utilisant des références obtenues des répondants recrutés initialement » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 272). Le recrutement s'est fait en deux temps. D'abord, il s'agissait de recruter des gens qui répondaient aux critères de la recherche. Ensuite, il était demandé à ces derniers de « citer, parmi leurs connaissances, d'autres personnes appartenant également à la population d'étude » (Champely, 2004, p. 28), soit de fournir les noms de celles qui répondaient aux critères (Fortin et Gagnon, 2016). Les deux premiers enseignants n'ont pas été considérés comme répondants potentiels dans cette étude, mais ceux-ci ont participé à la validation du guide d'entrevue. Nous avons demandé à ces deux personnes de partager un courriel de sollicitation auprès de leurs collègues. Dans celui-ci, les personnes intéressées étaient invitées à contacter l'étudiante-chercheuse par courriel ou par téléphone. C'est à ce moment qu'un rendez-vous était établi afin de conduire l'entrevue.

En ce qui a trait aux renseignements sociodémographiques des individus constituant l'échantillon, nous avons amassé les données suivantes: leur genre; la tranche d'âge; les diplômes obtenus ou en cours; le type de classe d'enseignement; le niveau scolaire (allant de la première à la sixième année du primaire); le nombre d'années d'expérience. Le tableau 10 subséquent fait état des renseignements sociodémographiques des participants à l'étude.

Tableau 10
Description des renseignements sociodémographiques de
l'échantillon ayant participé à l'étude

N° sujet	Renseignements sociodémographiques										
	Genre	Âge	Diplômes obtenus	Types de classes	Niveau scolaire						Nombre d'années d'expérience
					1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	
1	F	< 26	- Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire						√	<3 ans
2	F	41-50	- Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale - Certificat en science de l'éducation - Diplôme de 2 ^e cycle en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire				√			11 à 20 ans
3	F	41-50	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire					√		11 à 20 ans
4	F	31-40	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire -Technique en éducation à l'enfance -Technique en éducation spécialisé	Ordinaire		√					11 à 20 ans
5	F	31-40	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire				√			11 à 20 ans
6	H	> 50	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire				√			>20 ans
7	F	41-50	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire			√				>20 ans
8	F	31-40	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire -Diplôme de 2 ^e cycle en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire			√				11 à 20 ans
9	F	41-50	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire	√						11 à 20 ans
10	F	31-40	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire	√						6 à 10 ans
11	H	31-40	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire						√	11 à 20 ans
12	F	31-40	-Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Ordinaire		√					11 à 20 ans

Au total, 10 femmes et 2 hommes composent l'échantillon formé de 12 sujets (N=12). L'âge de ces derniers est réparti comme suit: un âgé de <26 ans; six âgés de 31 à 40 ans; trois âgés de 41 à 50 ans; un âgé de >50 ans. Ainsi, la moitié des participants (N=6/12) est âgés de 31 à 40 ans. Concernant la formation initiale effectuée, la quasi-totalité des sujets (N=11/12) détient un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire alors que l'un des participants (N=1/12) est détenteur d'un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Parmi ceux-ci, l'un des sujets (N=1/12) a également un certificat en science de l'éducation et le sixième de l'échantillon (N=2/12) a terminé une maîtrise professionnelle au deuxième cycle universitaire en enseignement préscolaire et primaire. L'ensemble des enseignants oeuvraient en classe régulière au moment du recueil des données. Plus précisément, la répartition des niveaux scolaires était la suivante: au premier cycle, le sixième de l'échantillon en 1^{re} année (N=2/12), le douzième en 2^e année (N=1/12) ainsi que dans une classe à niveaux multiples soit, en 1^{re} et 2^e années (N=1/12);

au deuxième cycle, le sixième de l'échantillon en 3^e année (N=2/12) et en 4^e année (N=2/12) ainsi que le douzième dans une classe à niveaux multiples, soit en 3^e et 4^e années (N=1/12); au troisième cycle, le douzième en 5^e année (N=1/12) et le sixième en 6^e année (N=2/12). En conséquence, seule la moitié des enseignants (N=6/12) se devait de par leur niveau scolaire d'enseigner la thématique de l'AS (1^{re}, 3^e et 5^e années). Finalement, l'expérience en enseignement des sujets s'étalait ainsi: un seul d'entre eux ayant <3 ans (N=1/12) et 6-10 ans (N=1/12) d'expérience; les deux tiers de ceux-ci ayant 11 à 20 ans (N=8/12) d'expérience; le sixième ayant >20 ans (N=2/12) d'expérience. En d'autres termes la majorité des enseignants cumulent entre 11 et 20 ans d'expérience.

3. INSTRUMENTATION

En plus des renseignements sociodémographiques présentés en amont, la cueillette des données s'est faite par l'entremise d'une tâche de classement ainsi que d'une entrevue semi-dirigée réalisée de manière individuelle auprès des sujets constituant l'échantillon (N=12).

✓ La tâche de classement

Dans le but d'identifier les représentations des enseignants formant l'échantillon à l'égard des six thématiques incluses en éducation à la sexualité au primaire, nous leur avons demandé d'effectuer une tâche de classement. Ceux-ci devaient définir l'ordre d'importance octroyé pour ces dernières ainsi que leur niveau d'aisance à les enseigner.

Dès lors, les participants devaient comparer des items entre eux et les classer par ordre d'importance en leur octroyant un rang de priorité. Mendoza et Macoun (2000) expliquent que « le classement ordinal oblige [...] à hiérarchiser les éléments les uns par rapport aux autres, en fonction de leur importance. Chaque élément est plus ou moins important relativement aux autres éléments considérés » (p. 35). C'est ce que nous demandions aux participants. Toutefois ceux-ci pouvaient, si jugé incontournable, donner le même rang à plus d'une thématique. Dans ce cas, les auteurs (*Ibid.*) parlent de classement

régulier où « le rang de chaque élément de décision est déterminé par l'importance – telle qu'elle est perçue – que l'on accorde à cet élément » (p. 33). Par la suite, nous leur avons demandé d'effectuer la même tâche de classement au regard de leur niveau d'aisance à enseigner chacune de ces thématiques.

✓ L'entrevue individuelle semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée a comme visée l'obtention d'informations « sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 1996, *In Lenoir et al.*, 2012, p. 197). Selon Savoie-Zajc (2010), celle-ci « repose sur l'idée que la perspective de l'autre a du sens » (p. 341) et « porte sur la nature de la réalité, l'image d'un monde en perpétuel changement » (*Ibid.*). Ayant comme finalité la compréhension, l'entrevue semi-dirigée est « effectuée dans une interaction verbale » (*Ibid.*, 340) qui rend explicite « l'univers de l'autre » (*Ibid.*, p. 341) « à l'intérieur d'un environnement naturel » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 201) afin d'en saisir leur vécu (*Ibid.*). Elle s'articule autour d'un guide d'entrevue qui en permet l'animation (Savoie-Zajc, 2010).

✓ Le guide d'entrevue

Avant même de songer à effectuer l'entrevue semi-dirigée, la construction d'un guide d'entrevue est nécessaire. Ce dernier « permet au chercheur de structurer l'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de sa recherche; ceux-ci se traduisent en questions » (*Ibid.*, p. 347). Fortin et Gagnon (2016) précisent que les questions sont présentées « dans l'ordre qu'il juge à propos » (p. 201). Celui-ci « peut commencer par poser des questions générales et avoir progressivement recours à des questions plus précises quant au phénomène considéré » (*Ibid.*, p. 202). De plus, tel que l'indique Savoie-Zajc (2016), les questions doivent comporter les qualités suivantes: « ouvertes, [car] susceptibles d'amener l'interviewé à décrire son expérience » (p. 352); « courtes [et] formulées de la façon la plus simple et la plus claire possible, en ne contenant qu'une idée » (*Ibid.*, p. 353);

« neutres [et] pertinentes » (*Ibid.*). Enfin, des questions « de clarification de sens seront formulées tout comme des questions de vérification de la compréhension ou des reformulations » (*Ibid.*). Le tout, privilégiant la stabilité ou la cohérence du discours des individus, mais aussi la comparabilité des propos entre ceux-ci. En somme, c'est par le biais de cet instrument que le chercheur accèdera à l'expérience des participants.

Dans la présente étude, le guide d'entrevue visait à documenter les objectifs spécifiques de celle-ci afin de répondre à l'objectif général, mais aussi à la question de recherche.

✓ Dispositif de l'expérimentation et description de l'instrumentation

Tant la tâche de classement que le guide d'entrevue ont fait état d'une validation (notions abordées, formulation des questions, modes de réponses, etc.) auprès de notre directrice d'encadrement au 2^e cycle universitaire, de collègues aux cycles supérieurs ayant une formation initiale à l'enseignement au primaire ainsi que des deux collègues enseignants nous ayant donné leur appui afin de constituer l'échantillon. Lorsqu'un enseignant acceptait de participer à l'entrevue, il recevait une lettre de consentement à lire attentivement et à signer, mais aussi un formulaire d'information préalable à remplir. Ce dernier était composé de deux sections, à savoir les renseignements sociodémographiques ainsi qu'une tâche de classement portant sur le niveau d'importance et d'aisance à enseigner les diverses thématiques constituant l'éducation à la sexualité. Pour leur part, les renseignements sociodémographiques ont permis de décrire l'échantillon et l'item "niveau scolaire" a agi comme variable de contexte lors de l'analyse des données. Quant à la tâche de classement, elle a favorisé l'identification des représentations des personnes questionnées au regard de l'importance et de l'aisance à enseigner les diverses thématiques en éducation à la sexualité, dont l'AS. Elle a également permis de répondre en partie au premier objectif spécifique visant à décrire l'éducation à la sexualité à l'école primaire et la place accordée à la thématique de l'AS, ainsi qu'au troisième objectif spécifique, à savoir, déterminer le sentiment d'efficacité en relation avec l'enseignement de la thématique de

l'AS. Le tableau 11 qui suit présente l'instrumentation dans son ensemble et son orientation globale.

Tableau 11
Instrumentation et son orientation globale

Instrumentation	Orientation
Lettre de consentement (Cf. Annexe A)	Éléments d'information qui suivent: finalité de la recherche; description de l'activité (entrevue individuelle); diffusion des résultats; risques, avantage et confidentialité; personnes à joindre pour des questionnements; fiche de consentement à signer.
Formulaire d'information préalable (Cf. Annexe B)	Sections 1 et 2 à remplir avant l'entrevue.
Section 1: Renseignements sociodémographiques	Éléments d'information suivants: genre; catégorie d'âge; diplômes obtenus et en cours; type de classe; niveau(x) scolaire(s); années d'expérience; autres informations.
Section 2: Tâche de classement	Deux questions où le sujet est invité à classer en ordre d'importance ou d'aisance à enseigner chacune des thématiques (1, 2, 3, etc. → 1 signifiant une haute importance ou aisance).
Guide d'entrevue semi-dirigée (Cf. Annexe C)	<ul style="list-style-type: none"> Informations concernant le dispositif d'entrevue: informations générales; instructions pour la conduite de l'entrevue. Guide d'animation de l'entrevue: 22 questions ouvertes réparties sous les quatre thèmes suivants: l'éducation à la sexualité (4 questions); les notions relatives à la thématique de l'AS (7 questions); les ressources à l'égard de la thématique de l'AS (5 questions); le soutien et la formation concernant l'AS et l'éducation à la sexualité (6 questions).

Finalement, la collecte des informations assumée par l'étudiante-chercheure a eu lieu durant la dernière semaine du mois de juin et la première du mois de juillet 2019.

4. MÉTHODE D'ANALYSE

Selon Aktouf (1987, *In* Lenoir *et al.*, 2012), « l'analyse des données consiste à effectuer un travail de manipulation et de traitement des données nettoyées » (p. 214). Dans le cadre de l'actuelle recherche nous avons fait usage d'une méthode qualitative.

✓ La tâche de classement

Pour sa part, la tâche de classement correspond à une compilation simple des données par rapport à l'importance ainsi qu'à l'aisance à enseigner chacune des thématiques en éducation à la sexualité (mention du nombre de sujets ayant accordé les

rangs 1 à 6 pour chacune des thématiques). Pour la question ouverte, une analyse thématique a été effectuée. L'intention étant de ressortir les thèmes vecteurs des idées principales constituant les propos des individus formant l'échantillon (Paillé et Mucchielli, 2012). Le corpus se prêtait adéquatement à ce type d'analyse puisque ce dernier était *a priori* peu volumineux. Comme le mentionne Rastier (1995), « il doit être restreint à bon escient pour pouvoir caractériser la spécificité des discours » (p. 235). Pour leur part, Paillé et Mucchielli (2012) parlent de « réduction de données [par] des dénominations que l'on appelle “thèmes” (ou, expression synonyme, les “thématisations”; on parle aussi parfois de “sous-thèmes” pour se référer à la décomposition de certains thèmes) » (p. 231).

✓ L'entrevue

L'entrevue semi-dirigée effectuée auprès des personnes formant l'échantillon a fait l'objet d'un enregistrement sonore puis d'une transcription intégrale sous la forme d'un verbatim qui a permis de soumettre le discours à une analyse qualitative. Selon Fortin et Gagnon (2010), l'analyse consiste à un « processus de révision, d'organisation, de catégorisation, de synthèse et d'interprétation des données en vue de décrire et d'expliquer les phénomènes à l'étude » (p. 459). « Autrement dit, il s'agit de mettre de l'ordre dans le matériel recueilli afin d'en tirer la signification » (Van der Maren, 2003, *In Lenoir et al.*, 2012, p. 214). Pour ce faire, nous avons utilisé l'analyse de contenu qui selon Quivy et Van Campenhoudt (1995, *In Ibid.*) « peut porter sur plusieurs types de messages comme des articles de journaux, des documents officiels, des programmes audiovisuels ou encore des comptes rendus d'entrevues semi-dirigés » (p. 216), tel qu'actuellement le cas dans la présente recherche.

L'analyse de contenu à laquelle nous faisons référence pour cette étude est celle que Bardin (2013), qualifie de « déchiffrement structurel » (p. 97) et décrit comme suit: « sous l'apparent désordre thématique, il s'agira de rechercher la structure spécifique, la dynamique personnelle, qui, en filigrane du flot de paroles, orchestre le processus de pensée de l'interviewé » (*Ibid.*). Autrement dit, comme l'explique Lefrançois (1991, *In Lenoir et*

al., 2012), cette dernière relève d'une « action consistant à décomposer systématiquement un contenu en ses éléments en vue d'en examiner les relations » (p. 214).

Pour ce faire, le codage des données a valorisé la fragmentation des verbatim analysés en fonction de thèmes puis de catégories (Bardin, 2013). Le guide d'entretien étant déjà construit par thèmes, nous avons respecté ceux-ci lors de l'analyse. Quant aux catégories, elles présentaient les qualités suivantes, c'est-à-dire l'exclusion mutuelle, l'homogénéité, la pertinence, l'objectivité, la fidélité et la productivité (*Ibid.*). Si l'exclusion mutuelle signifie que la donnée ne peut être classée dans deux catégories, l'homogénéité est garante d'une ligne directrice, tandis que la pertinence reflète les intentions de la recherche (*Ibid.*). Afin de garantir la stabilité des informations, une grille d'analyse « composée de critères et d'indicateurs » (Andreani et Conchon, 2003, p. 4) a été conçue. Les indicateurs, nommés unités de sens, faisaient état de « données observables permettant d'appréhender les dimensions, la présence ou l'absence de tels attributs dans la réalité étudiée » (Gratwit, 1990, *In Lenoir et al.*, 2012, p. 235). Par la suite, des indicateurs ont émergé des catégories. Ces dernières sont issues des fondements théoriques qui articulent le cadre conceptuel, mais aussi de tierces catégories se sont imposées. Ce qui a permis de soulever les similitudes, ressemblances et divergences par rapport aux divers thèmes, notions et éléments discutés.

5. DÉMARCHE ÉTHIQUE

Selon Crête (2010), l'éthique en recherche agit comme balise de la conduite des chercheurs afin de « garantir à tout le monde droits et bien-être » (p. 304). En effet, « l'éthique professionnelle découle de l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et légitiment une profession » (Van der Maren, 2003, *In Lenoir et al.*, 2012, p. 258). Pour le chercheur, c'est une ligne de conduite qui rend légitime l'étude menée auprès de ses pairs et qui rassure le public sur le fait « que son entreprise soit asservie au seul développement des connaissances, des techniques et des compétences pour le progrès de l'humanité [...] ; le chercheur doit être dévoué à la quête du savoir et désintéressé pour lui-même » (*Ibid.*).

L'expérimentation a été réalisée conformément aux politiques en vigueur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (UdeS). Ainsi, cette dernière a fait état le 26 avril 2019 d'une demande de certificat éthique qui a été acheminée au *Comité d'éthique de la recherche en science - Éducation et sciences sociales*. Ce dernier a été délivré le 10 juin 2019. Également, l'obtention d'un accord de participation de la part des personnels scolaires constituant l'échantillon a été effectuée par l'entremise d'une lettre d'autorisation à participer à l'entrevue que chacun des sujets a signée.

QUATRIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre correspond à la présentation des résultats obtenus à la suite de l'analyse des données collectées auprès des douze personnels enseignants d'écoles primaires qui formaient l'échantillon. Si les renseignements sociodémographiques sont mentionnés dans le chapitre précédent, l'analyse des informations recueillies est présentée par instrument, à savoir la tâche de classement et ensuite le guide d'entrevue semi-dirigée. Pour sa part, la tâche de classement donne lieu à la compilation des résultats sous la forme de tableaux favorisant une « représentation simple des données » (Boudreault et Cadieux, 2011, p. 169) ainsi qu'à une analyse de contenu (Bardin, 2013) pour la question ouverte, dont les résultats sont également affichés sous la forme d'un tableau. Quant aux verbatim issus de l'entrevue individuelle semi-dirigée, suite à l'analyse de contenu (*Ibid.*) réalisée, ils font état de tableaux desquels ressortent des catégories et des indicateurs qui permettent de cerner les représentations des sujets interrogés. Dès lors, sont discutés la mise en œuvre de la thématique de l'AS à l'école primaire, et plus particulièrement le sentiment d'efficacité des personnes interrogées au regard de son enseignement.

1. TÂCHE DE CLASSEMENT CONCERNANT LES THÉMATIQUES À ABORDER EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AU PRIMAIRE

La tâche de classement réunissait deux questions concernant les thématiques abordées en éducation à la sexualité (Gouvernement du Québec, 2018), dont l'AS. Les sujets étaient invités à identifier l'ordre d'importance (question 1) ou d'aisance (question 2) octroyé à chacune d'elles. Si un signifiait une haute importance ou aisance (1, 2, 3, etc. → 1 affichant une haute importance ou aisance), il était possible d'attribuer le même niveau pour des thématiques différentes. Autrement dit, la tâche acceptait le classement en *ex aequo* de certaines thématiques occupant le même rang, donc une importance ou aisance subjective identique pour les participants. Les résultats sont présentés par question suite à une analyse descriptive ayant permis le décompte des réponses obtenues. Enfin, les résultats dérivés de la question ouverte mettent de l'avant l'analyse des commentaires relevés par ceux-ci à propos de l'enseignement de la thématique de l'AS.

Plus spécifiquement, d'après les *Contenus détaillés en éducation à la sexualité* (Gouvernement du Québec, 2018), six thématiques doivent être traitées aux niveaux scolaires suivants à l'enseignement au primaire, à savoir: "globalité de la sexualité" (1^{re}, 3^e et 6^e années); "croissance sexuelle humaine et image corporelle" (2^e, 4^e, 5^e et 6^e années); "identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales" (1^{re}, 3^e, 4^e et 6^e années); "vie affective et amoureuse" (2^e, 4^e et 6^e années); "agression sexuelle" (1^{re}, 3^e et 5^e années); "grossesse et naissance" (2^e année). Ainsi, selon le niveau scolaire auquel les participants œuvraient, des thématiques étaient ou non à l'étude au sein de leur classe durant l'actuelle année scolaire. Toutefois, l'importance accordée aux différentes thématiques, ou l'aisance liée à leur mise en œuvre a été identifiée dans une vision globale, non pas en fonction de l'affectation de ces derniers durant la présente année scolaire.

Question 1 – Quel ordre d'importance accordez-vous aux thématiques suivantes qui sont incluses en éducation à la sexualité au primaire?

Dans un premier temps, nous avons demandé aux personnels scolaires le niveau d'importance qu'ils allouent aux thématiques composant l'éducation à la sexualité. *A priori*, il est important de souligner que chacune d'elles a été mentionnée au premier rang, mais dans des proportions différentes. Le tableau 12 ci-après fait état des résultats.

Tableau 12
Ordre d'importance alloué aux thématiques incluses en éducation à la sexualité

Thématiques incluses en éducation à la sexualité	Ordre d'importance					
	1	2	3	4	5	6
Aggression sexuelle	6		4	1		1
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	5	4	2	1		
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	5	5	1		1	
Globalité de la sexualité	4		5	2	1	
Vie affective et amoureuse	2	6	1	2	1	
Grossesse et naissance	1	2	6	1		2

Le niveau d'importance alloué aux thématiques incluses en éducation à la sexualité est identifié de la manière qui suit.

- Premier rang d'importance: "AS" pour la moitié des participants (N=6/12); "identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales" ainsi que "croissance sexuelle humaine et image corporelle" pour un peu moins de la moitié de ceux-ci (N=5/12); "globalité de la sexualité" pour le tiers (N=4/12); "vie affective et amoureuse" pour le sixième (N=2/12); "grossesse et naissance" pour l'un des sujets (N=1/12).
- "AS" – L'AS est donc priorisée en importance puisque c'est le plus grand nombre d'enseignants qui accordent le premier rang à cette thématique, dont: un en 1^{re} année; un auprès d'une classe à niveaux multiples, soit 1^{re} et 2^e années; deux en 3^e année; un en 4^e année qui ne devait pas l'enseigner, car non inclus au programme; un en 5^e année. Par la suite, elle se situe au troisième rang pour le tiers (N=4/12) de l'échantillon, dont: un enseignant en 2^e année; un auprès d'une classe à niveaux multiples, soit 3^e et 4^e années; deux en 6^e année. Enfin, le quatrième rang a été accordé par un enseignant de 4^e année (N=1/12 qui ne devait pas l'enseigner, car non inclus au programme) tandis que le sixième rang a été attribué par un enseignant de 2^e année (N=1/12 qui ne devait pas l'enseigner, car non inclus au programme).
- "Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales" – En plus du premier rang, cette thématique est identifiée au second rang d'importance par le tiers de l'échantillon (N=4/12) ainsi qu'au troisième rang par le sixième des enseignants (N=2/12), et au quatrième rang par l'un de ceux-ci (N=1/12).
- "Croissance sexuelle humaine et image corporelle" – Mis à part le premier rang, cette thématique est située au second rang d'importance par un peu moins de la moitié de l'échantillon (N=5/12), mais aussi au troisième et au cinquième rangs par un enseignant (N=1/12).
- "Globalité sexuelle" – À l'exception du premier rang, cette thématique est identifiée au troisième rang d'importance par un peu moins de la moitié de l'échantillon (N=5/12) ainsi qu'au quatrième rang par le sixième des enseignants (N=2/12), et au cinquième rang par l'un de ceux-ci (N=1/12).

- “Vie affective et amoureuse” – Outre le premier rang, cette thématique est mentionnée au second rang d’importance par la moitié de l’échantillon (N=6/12) puis au troisième rang par un enseignant (N=1/12), au quatrième rang par le sixième d’entre eux (N=2/12) et au cinquième rang par un participant (N=1/12).
- “Grossesse et naissance” – Hormis le premier rang, cette thématique est prescrite au second rang d’importance par le sixième de l’échantillon (N=2/12), mais également au troisième rang par la moitié des enseignants (N=6/12), au quatrième rang par l’un de ces derniers (N=1/12) et au sixième rang par le sixième d’entre eux (N=2/12).

Question 2 – Quel est votre niveau d’aisance à enseigner chacune de ces thématiques?

En second lieu, nous avons interpellé les personnels enseignants par rapport au niveau d’aisance ressenti quant à l’enseignement des thématiques incluses en éducation à la sexualité. À l’image des résultats découlant de la question précédente, il est d’intérêt de relever que chacune de celles-ci est indiquée au premier rang, également dans des proportions disparates, voire inversées aux résultats obtenus pour l’importance consentie auxdites thématiques. Le tableau 13 en aval présente les résultats.

Tableau 13
Niveau d’aisance alloué à l’enseignement des thématiques
incluses en éducation à la sexualité

Thématiques incluses en éducation à la sexualité	Niveau d’aisance					
	1	2	3	4	5	6
Vie affective et amoureuse	9		3			
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	8	3				1
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	8	2	1			1
Grossesse et naissance	6	4		1	1	
Globalité de la sexualité	5	2	2	3		
Agression sexuelle	2	2	4	2	2	

Le niveau d’aisance alloué à l’enseignement des thématiques incluses en éducation à la sexualité est mis de l’avant de la manière qui suit.

- Premier rang d'aisance – “Vie affective et amoureuse” pour les trois quarts de l'échantillon (N=9/12); “identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales” ainsi que “croissance sexuelle humaine et image corporelle” pour les deux tiers de celui-ci (N=8/12); “grossesse et naissance” pour la moitié des enseignants (N=6/12); “globalité sexuelle” pour un peu plus du tiers de ces derniers (N=5/12); “AS” pour le sixième d'entre eux (N=2/12 soit, un enseignant de 2^e année et un de 5^e année qui ne devaient pas l'enseigner, car non inclus au programme). La thématique “vie affective et amoureuse” est reconnue par un grand nombre d'enseignants comme étant celle où ils se sentent le plus à l'aise lors de son enseignement. Elle est ensuite mentionnée au troisième rang par le quart des participants (N=3/12). Parallèlement, la thématique de l'AS est celle qui présente le plus bas niveau d'aisance.
- “Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales” – En plus du premier rang, cette thématique est nommée au second rang d'aisance par le quart des sujets (N=3/12) et au sixième rang par un seul d'entre eux (N=1/12).
- “Croissance sexuelle humaine et image corporelle” – Mis à part le premier rang, cette thématique est située au second rang d'aisance par le sixième des participants (N=2/12) tandis qu'elle est relevée au troisième et au sixième rangs par l'un de ces derniers (N=1/12).
- “Grossesse et naissance” – À l'exception du premier rang, cette thématique est identifiée au deuxième rang d'aisance par le tiers des enseignants (N=4/12), mais aussi au quatrième et au sixième rangs par une personne (N=1/12).
- “Globalité sexuelle” – Outre le premier rang, cette thématique est mentionnée au second et au troisième rangs d'aisance par le sixième des individus (N=2/12), ainsi qu'au quatrième rang par le quart de ceux-ci (N=3/12).
- “AS” – Hormis que cette thématique présente le plus bas niveau d'aisance au premier rang, elle obtient les rangs suivants en fonction des sujets: le second rang par le sixième (N=2/12 soit, deux enseignants de 4^e année); le troisième rang par le tiers (N=4/12 soit, un enseignant en 1^{re} année, un en 2^e année ainsi que deux en 6^e année qui ne devaient pas l'enseigner car non inclus au programme); le quatrième

rang par le sixième (N=2/12, soit un enseignant de 1^{re} et 2^e années ainsi qu'un de 3^e et 4^e années correspondant à des classes à niveaux multiples); le cinquième rang par le sixième (N=2/12 soit, un enseignant en 2^e année qui ne devait pas l'enseigner car non inclus au programme, mais aussi un en 3^e année).

En somme, tel que déjà énoncé, la thématique de l'AS est celle à qui on alloue le plus bas rang d'aisance, comparativement au plus haut rang d'importance.

À la suite des tâches de classement, les enseignants ont été invités à inscrire des commentaires généraux au regard de l'enseignement de la thématique de l'AS. Sept d'entre eux ont fait des remarques. L'analyse de ces dernières a permis d'énoncer leurs besoins ainsi qu'à justifier l'importance accordée à cette dernière. Le tableau 14 en aval fait état des résultats.

Commentaires – Veuillez nous faire part de vos commentaires sur l'enseignement de la thématique de l'agression sexuelle.

Tableau 14
Résultat des commentaires concernant l'enseignement de la thématique de l'AS

Catégories	Indicateurs relevés à partir de la tâche de classement <i>L'enseignement de la thématique de l'AS</i>	N sujets
Besoins	Nécessité d'accompagnement en cas de dévoilement de la part d'un élève; besoin d'outils pour enseigner cette thématique et pour rétroagir aux réactions qui pourraient en découler; support d'organismes comme <i>Bulle et Baluchon</i> .	4/7
Importance accordée	Enseigner la thématique de l'AS et en discuter avec les élèves est primordial et essentiel (ex.: éduquer face aux dangers et aux médias).	3/7

Un peu plus de la moitié des sujets ayant émis des commentaires (N=4/7) exprime des besoins relativement à l'accompagnement en cas de dévoilement de la part d'un élève, mais aussi à la nécessité d'être outillé afin d'enseigner la thématique de l'AS et rétroagir adéquatement aux questionnements et comportements des jeunes pouvant en découler. Enfin, le support d'un organisme mandaté pour intervenir en classe, tel *Bulle et Baluchon*, est souligné.

Pour sa part, un peu moins de la moitié des participants ayant formulé des remarques (N=3/7) relève l'aspect primordial et essentiel d'enseigner la thématique de l'AS et d'en discuter avec les élèves.

Au final, les résultats issus de la tâche de classement mettent en exergue une dichotomie apparente entre l'importance pour l'échantillon d'enseigner la thématique de l'AS et une faible aisance à son égard. Conséquemment, c'est le plus grand nombre d'enseignants qui s'entend pour dire que la thématique de l'AS doit être priorisée en éducation à la sexualité auprès des élèves du primaire ce, malgré le fait qu'il lui accorde le niveau d'aisance le plus bas par rapport à d'autres thématiques prescrites en éducation à la sexualité.

2. ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE

À titre de rappel, l'échantillon ayant participé à l'entrevue correspond à douze personnes enseignant au primaire. Toutefois, comme nous l'avons préalablement indiqué, selon le niveau scolaire auquel les participants enseignaient, des thématiques étaient ou non à l'étude au sein de leur classe durant la présente année scolaire. Le guide d'entrevue était réparti en quatre rubriques, à savoir: rubrique 1, l'éducation à la sexualité (questions 1, 2, 3 et 4); rubrique 2, les notions relatives à l'AS (questions 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11); rubrique 3, les ressources à l'égard de la thématique de l'AS (questions 12, 13, 14, 15 et 16); rubrique 4, le soutien et la formation concernant l'AS et l'éducation à la sexualité (questions 17, 18, 19, 20, 21 et 22). Ainsi, les résultats sont présentés par rubrique. Celles-ci font état des résultats pour chacune des questions découlant de l'analyse de contenu ayant permis de ressortir des catégories et les indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue qui composent ces dernières.

2.1 L'éducation à la sexualité

Question 1 – De manière globale, que pensez-vous de l'enseignement de l'éducation à la

sexualité à l'école?

Dans le but de circonscrire les représentations qu'ont les enseignants quant à l'enseignement de l'éducation à la sexualité à l'école québécoise, les sujets devaient émettre celles-ci en la justifiant. De l'analyse ressort quatre catégories. Le tableau 15 subséquent présente ces dernières et les représentations qui les constituent (indicateurs).

Tableau 15
Résultats de la question 1 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>L'enseignement de l'éducation à la sexualité</i>	N sujets
Favorable	L'éducation à la sexualité doit être "absolument" enseignée à l'école; bonne chose que le gouvernement l'ait implantée dans les écoles; important pour le développement de l'enfant.	10/12
Obstacles	Manque de temps; enseigner l'éducation à la sexualité n'est pas nécessairement facile (ex.: certains contenus difficiles à aborder pour les enseignants gênés et conservateurs); pas suffisamment outillé.	4/12
Pallier aux parents	Peu abordé à la maison; malaise des parents avec l'éducation à la sexualité.	4/12
Défavorable	L'éducation à la sexualité ne revient pas à l'enseignant (ex.: ne fait pas l'unanimité; manque de confiance de l'enseignante dans la capacité d'accompagnement des enseignants); rôle des parents (ne pas faire en sorte qu'ils se fient à l'école et leur enlever cette responsabilité).	2/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), les participants sont favorables pour plus des trois quarts (N=10/12) à l'enseignement de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Conséquemment, l'implantation de l'éducation à la sexualité dans les écoles primaires est positivement perçue par la majorité de l'échantillon.

En moindre proportion, elle est sujette à des obstacles ainsi qu'au sentiment de pallier aux parents pour le tiers des enseignants (N=4/12). Pour sa part, un sixième d'entre eux (N=2/12) adopte une position défavorable quant à l'implantation de l'éducation à la sexualité au primaire. De ce fait, bien que les enseignants soient majoritairement favorables à l'implantation de l'éducation à la sexualité, certains de ceux-ci y voient des obstacles liés

au manque de temps et aux outils accessibles, mais aussi aux contenus difficiles à aborder et au rôle des parents à cet effet.

Question 2 – Comment s’est organisée l’éducation à la sexualité au sein de votre école et qui en a la responsabilité?

Afin de mieux comprendre la trame organisationnelle qui sous-tend la mise en place de l’éducation à la sexualité au sein des écoles du Québec, les sujets devaient décrire le cadre entourant son implantation. Deux catégories ressortent de l’analyse. Le tableau 16 suivant énonce celles-ci et les représentations qui en émergent (indicateurs).

Tableau 16
Résultats de la question 2 de l’entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d’entrevue <i>Responsabilité de l’éducation à la sexualité à l’école</i>		N sujets
Transmission des informations	Assurée par un ou deux enseignants pour toute l’école.	5/12	12/12
	Assurée par un enseignant par cycle.	5/12	
	Ne sais pas.	2/12	
Formation dispensée	Formation dispensée à la CS aux responsables désignés; transmission des informations lors d’une brève réunion en équipe-école ou équipe-cycle.		10/12

À raison de 50 % et plus de l’échantillon (représentations communes et partagées), l’implantation de l’éducation à la sexualité est caractérisée par ordre d’importance comme suit: la transmission des informations pour l’entièreté de l’échantillon (N=12/12); la formation dispensée pour plus du trois quarts de celui-ci (N=10/12). Plus spécifiquement, la transmission des informations est assurée par un ou deux enseignants pour toute l’école ou par un enseignant par cycle pour la quasi-moitié (N=5/12), tandis que le sixième d’entre eux (N=2/12) affirme ne pas savoir. Conséquemment, la transmission des informations aux personnels enseignants a été effectuée lors d’une succincte réunion en équipe-école ou cycle par des responsables formés par leur CS. Les responsables désignés sont donc vecteurs de la transmission des informations qui circulent au regard de l’éducation à la sexualité et son implantation en milieu scolaire.

Question 3 – Au sein de votre classe, traitez-vous de l’éducation à la sexualité?

De façon à caractériser la mise en place de l'éducation à la sexualité dans les écoles primaires du Québec, les sujets devaient identifier s'ils traitaient de cette dernière dans leur classe. Si tel était le cas, ceux-ci nous ont fait part de la façon dont ils s'y prenaient. Deux catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 17 suivant énonce celles-ci et les représentations qui les composent (indicateurs).

Tableau 17
Résultats de la question 3 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Éducation à la sexualité en classe</i>	N sujets
Enseignement	Intégrée dans l'enseignement du domaine d'apprentissage éthique et culture religieuse.	11/12
Thématiques abordées et notions	Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales (ex.: stéréotypes sexuels et homosexualité).	9/12
	Croissance sexuelle, humaine et image corporelle (ex.: puberté, parties du corps et image corporelle).	8/12
	Vie affective et amoureuse (ex.: amitié et amour).	4/12
	Agression sexuelle (ex.: consentement).	1/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité au sein de la classe est identifiée par ordre d'importance comme suit: l'enseignement pour la presque majorité des personnels enseignants (N=11/12); les thématiques abordées et les notions, soit "identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales" pour les trois quarts de ces derniers (N=9/12), "croissance sexuelle, humaine et image corporelle" pour les deux tiers de ceux-ci (N=8/12). Conséquemment, le domaine d'apprentissage éthique et culture religieuse est *a priori* un lieu favorable à l'enseignement de l'éducation à la sexualité, tandis que deux thématiques sont abordées par plusieurs enseignants.

En moindre proportion, elle est sujette aux thématiques abordées et notions suivantes: "vie affective et amoureuse" pour le tiers des personnes (N=4/12); "AS" pour l'un des sujets (N=1/12). De ce fait, la quasi-totalité des enseignants a traité de tierces thématiques en classe que celle de l'AS.

Question 4 – De façon générale, comment vous sentez-vous lorsque vous enseignez l'éducation à la sexualité?

Nous avons interpellé les sujets afin de distinguer comment ils se sentaient lorsqu'ils enseignaient l'éducation à la sexualité. Deux catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 18 ci-dessous expose ces dernières et les représentations qui en font état (indicateurs).

Tableau 18
Résultats de la question 4 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Sentiments liés à l'enseignement de l'éducation à la sexualité</i>	N sujets
Manque d'aisance	-Enseignement de l'éducation à la sexualité: mal à l'aise face aux questionnements des élèves; manque d'expertise dû à la nouveauté de l'enseignement de l'éducation à la sexualité. -Thématique de l'AS reportée car malaise et sujet délicat; manque d'information, de connaissances et d'outils; crainte d'un dévoilement.	7/12
Aisance avec les notions prescrites	Enseignement de l'éducation à la sexualité non problématique puisque c'est une discussion humaine; nécessité de "dédramatiser" son enseignement en l'abordant comme les notions des divers domaines d'apprentissage; thématiques davantage aisées à enseigner ("identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales"; "vie affective et amoureuse").	5/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), l'aisance à enseigner l'éducation à la sexualité est caractérisée par ordre d'importance comme suit: manque d'aisance pour un peu plus de la moitié des sujets (N=7/12). Conséquemment, des participants se sentent mal à l'aise à enseigner l'éducation à la sexualité, dû à son instauration récente et aux questionnements des élèves lors de l'enseignement de l'éducation à la sexualité. Quant à la thématique de l'AS, elle est jugée délicate et des enseignants disent éprouver un malaise à son propos, mais aussi détenir peu de connaissances et d'outils tout en relevant la crainte d'un éventuel dévoilement par un jeune.

En moindre proportion, un peu moins de la moitié des enseignants (N=5/12) souligne leur aisance avec les notions prescrites. De ce fait, les sujets pour qui l'enseignement de l'éducation à la sexualité est non problématique mentionnent avoir priorisé certaines

thématiques davantage aisées telles que “identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales” et “vie affective et amoureuse”.

2.2 Les notions relatives à la thématique de l’agression sexuelle

Question 5 – Dans une vision d’ensemble, d’après vous que doivent savoir les jeunes par rapport à l’AS?

De manière à définir les notions que doivent savoir les jeunes à l’égard de l’AS d’après les enseignants, nous les avons questionnés à ce propos. Trois catégories ressortent de l’analyse. Le tableau 19 ci-dessous présente celles-ci et les représentations qui les caractérisent (indicateurs).

Tableau 19
Résultats de la question 5 de l’entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d’entrevue <i>Notions que doivent connaître les jeunes</i>	N sujets
Divulguer	Identifier un adulte de confiance et lui parler (ex.: ne pas rester seul avec le secret); s’affirmer; connaître des endroits-ressources; savoir quoi faire.	11/12
Notion de danger	Ressentir un malaise (ex.: écouter “sa petite voix intérieure”) et des impressions non agréables (ex.: bizarres et anormales); distinguer les situations de danger (ex.: les adultes “ne sont pas tous gentils”, ce qu’est une agression et il n’y a pas de “petites agressions”).	9/12
Consentement	Être “maître” de son corps (ex.: plaisir, respect et droit de dire non).	8/12

À raison de 50 % et plus de l’échantillon (représentations communes et partagées), ce que doivent savoir les élèves à propos de l’AS est gradué par ordre d’importance comme suit: divulguer pour la quasi-totalité des enseignants (N=11/12); notion de danger pour les deux tiers d’entre eux (N=9/12); consentement pour les trois quarts de ceux-ci (N=8/12). Conséquemment, les enseignants reconnaissent la nécessité d’attirer leur attention sur la dénonciation d’une AS des jeunes en les amenant à identifier des ressources en cas de besoin et des façons de se protéger. De plus, ils mettent de l’avant l’importance de prendre conscience des sentiments pouvant être éprouvés suite à une AS, mais aussi insistent sur la notion de consentement. Ces éléments sont d’ailleurs prévus dans *Contenus détaillés en éducation à la sexualité, préscolaire et primaire* (Gouvernement du Québec, 2018) sous la

thématique de l'AS.

Question 6 – Au sein de votre classe, traitez-vous la thématique de l'agression sexuelle?

Nous avons demandé aux sujets de nous mentionner s'ils traitaient de la thématique de l'AS dans leur classe. Il est à noter que seule la moitié d'entre eux devait l'aborder puisque prescrite à leur niveau scolaire. Deux catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 20 ci-dessous présente la répartition de ces dernières et les représentations qui en émergent (indicateurs).

Tableau 20
Résultats de la question 6 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Enseignement de la thématique de l'AS cette année</i>	N sujets
AS non abordée cette année	Non abordée car vu l'an prochain, soit au niveau scolaire subséquent; autres thématiques de l'éducation à la sexualité jugées plus faciles à aborder ayant été priorisées cette année (ex.: "identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales").	9/12
AS abordée	Consentement (ex.: AS ou dans la vie en général; droit de dire non; message clair); ce qu'est une agression sexuelle (ex.: toucher aux organes; sentiment de malaise) (écouter "sa petite voix intérieure"); dénonciation; lieux d'AS (ex.: coucher); agresseurs (ex.: meilleur ami de papa et grand-père); notion de plaisir (ex.: endroit et seul avec soi-même).	3/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), la thématique de l'AS n'a pas été abordée cette année par les deux tiers des enseignants (N=9/12). Conséquemment, des enseignants ont évité sa mise en œuvre en la reléguant au niveau scolaire subséquent ou en privilégiant des thématiques jugées plus faciles à aborder comme la thématique "identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales".

En moindre proportion, des notions de la thématique de l'AS ont été abordées par le quart d'entre eux (N=3/12). Toutefois, seuls deux participants se devaient de l'enseigner compte tenu des niveaux scolaires au sein desquels ils œuvraient. De ce fait, la minorité disant l'aborder s'est centrée sur la notion de consentement, mais dans une perspective globale, non pas par rapport à l'AS. Également, ce qui définit l'AS, les potentiels lieux de celle-ci, les agresseurs ainsi que la notion de plaisir sont mentionnés.

Question 7 – Veuillez nous donner des exemples de situations d’enseignement-apprentissages ciblant la thématique de l’agression sexuelle que vous valorisez auprès des élèves?

Dans le but de recenser les situations d’enseignement-apprentissages valorisées lors de l’enseignement de la thématique de l’AS, les sujets devaient nous faire part d’exemples concernant sa mise en œuvre. Deux catégories ressortent de l’analyse. Le tableau 21 ci-dessous présente ces dernières et les représentations qui les constituent (indicateurs).

Tableau 21
Résultats de la question 7 de l’entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d’entrevue <i>Exemples de situations d’enseignement-apprentissage pour la thématique de l’AS</i>	N sujets
Aucune	Aucune situation d’enseignement-apprentissage n’a été fournie aux enseignants (ex.: pas entendu parlé ou n’en connaît pas).	12/12
Enseignement AS	Faire appel à un organisme spécialisé (ex.: <i>Bulle et Baluchon</i> qui présente des mises en situation).	2/12

À raison de 50 % et plus de l’échantillon (représentations communes et partagées), l’entièreté des personnels enseignants (N=12/12) mentionne qu’aucune situation d’enseignement-apprentissage ne leur a été fournie au regard de la thématique de l’AS. Conséquemment, il s’avère qu’aucun matériel tangible n’a été remis aux enseignants, certes concernant la thématique de l’AS, mais également à l’égard de l’éducation à la sexualité au sens large.

En moindre proportion, le sixième de ceux-ci (N=2/12) affirme avoir eu recours à un organisme spécialisé dans le domaine, dont *Bulle et Baluchon* qui met en œuvre des situations d’enseignement-apprentissage lorsqu’il intervient en classe.

Question 8 – Quelles sont les questions les plus fréquentes que posent les élèves à propos de l’agression sexuelle?

Afin d’identifier les interrogations des jeunes entourant la thématique de l’AS, les sujets devaient partager les questionnements ayant émergé au sein de leur classe. Deux

catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 22 suivant énonce celles-ci et les représentations les supportant (indicateurs).

Tableau 22
Résultats de la question 8 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Questionnement des élèves à propos de l'AS</i>	N sujets
Aucun questionnement	Aucune question des élèves; l'enseignant soulève des questionnements pour alimenter la discussion.	9/12
Questionnement vis-à-vis l'AS	Dénonciation (ex.: à qui le dire; personnes significantes); compréhension (ex.: quoi, pourquoi et comment; exemples de situations); "vie amoureuse" (ex.: limite).	3/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), aucun questionnement n'a émergé de la part des élèves pour les trois quarts des enseignants (N=9/12). Conséquemment, les enseignants se doivent de soulever eux-mêmes les interrogations afin d'alimenter la discussion. Toutefois, ces derniers mentionnent que les jeunes sont attentifs et intéressés.

En moindre proportion, pour le quart de ceux-ci (N=3/12) des questionnements vis-à-vis de l'AS ont émergé. De ce fait, les éléments entourant les notions liées à la "dénonciation" (à qui le dire), la "compréhension" (quoi, pourquoi et comment) et la "vie amoureuse" (limite) étaient au centre des interrogations recueillis.

Question 9 – Pourriez-vous identifier des matériels supportant la planification et l'enseignement de cette thématique?

Voulant connaître les matériels dont font usage les enseignants afin de supporter l'enseignement de la thématique de l'AS, nous avons questionné les sujets à cet effet. Trois catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 23 suivant les énonce ainsi que les représentations qui s'en dégagent (indicateurs).

Tableau 23
Résultats de la question 9 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Matériels supportant la planification et l'enseignement de la thématique de l'AS</i>	N sujets
Matériels envisagés, stratégies et ressources	-Matériels: littérature jeunesse (ex.: thématique <i>Amour et amitié</i>); vidéos; affiches; portions de films; revues; actualités; publicités; émissions destinées aux jeunes; images de sites Web; réseaux sociaux (ex.: mise en garde). -Stratégies: intégrer l'enseignement de l'AS dans le domaine d'apprentissage éthique et culture religieuse ou celui de l'univers social; cercle de discussion (ex.: ce qu'est l'agression sexuelle, formes et cybersexualité). -Ressource: infirmière scolaire.	8/12
Aucun matériel	Aucun matériel conventionnel et concret concernant l'AS; besoin d'être outillé.	6/12
Ressource et matériels utilisés	Organisme spécialisé (ex.: <i>Bulle et Baluchon</i>); courriels reçus de la responsable en éducation à la sexualité référant aux documents officiels du MEES et à des liens Internet; actualités.	4/12

À raison de 50 % et plus l'échantillon (représentations communes et partagées), les matériels supportant l'enseignement de la thématique de l'AS sont identifiés par ordre d'importance comme suit: matériels envisagés, stratégies et ressources pour les deux tiers des sujets (N=8/12); aucun matériel pour la moitié de ces derniers (N=6/12). Conséquemment, les enseignants envisagent utiliser des matériels comme la littérature jeunesse, des vidéos et sites Web, etc. Ils prévoient également l'usage de stratégies facilitant l'intégration de la thématique de l'AS en l'incluant dans le domaine d'apprentissage éthique et culture religieuse. Le support de l'infirmière est également considéré. En fait, actuellement aucun matériel conventionnel n'est mis à leur disposition outre les documents officiels du MEES (Gouvernement du Québec, 2018) et des liens Internet acheminés par la responsable en éducation à la sexualité. De là la nécessité pour ces derniers d'être davantage outillés.

En moindre proportion, pour le tiers des personnes (N=4/12) les ressources et les matériels utilisés correspondent à la venue en classe d'un organisme spécialisé œuvrant dans la région de l'Estrie ou des informations reçues par courriels de la part de la responsable en éducation à la sexualité. En conséquence, les organismes spécialisés sont source de réponse au besoin des enseignants.

Question 10 – Quelles sont les notions liées à l’agression sexuelle que vous jugez faciles à aborder et celles plus difficiles?

Dans le but de définir l’aisance des enseignants par rapport aux notions prescrites sous la thématique de l’AS, nous les avons questionnés à cet effet. Trois catégories ressortent de l’analyse. Le tableau 24 suivant présente celles-ci et les représentations qui les intègrent (indicateurs).

Tableau 24
Résultats de la question 10 de l’entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d’entrevue <i>Notions liées à l’AS jugées faciles à aborder ou non</i>	N sujets
Difficultés (vécues ou envisagées)	-Délicat et complexe d’enseigner l’AS (ex.: il faut être “vraiment” préparé); malaise à aborder l’AS; pas le rôle de l’enseignant; enseignants non aptes; immaturité d’un groupe-classe (ex.: gestion de classe crainte de faire peur aux élèves; appréhension d’accueillir et d’accompagner un dévoilement. -Notions difficiles: examiner divers contextes d’agression sexuelle en vue des prévenir ou de les faire cesser; prendre conscience des règles permettant d’assurer sa sécurité personnelle peuvent s’appliquer dans différents contextes.	10/12
Facilités (vécues ou envisagées)	-Accompagnement d’un organisme (ex.: <i>Bulle et Baluchon</i>). -Notions davantage faciles: reconnaître les situations d’agressions sexuelles et les façons de se protéger; règles de sécurité pour éviter des situations à risque; prendre conscience des sentiments pouvant être éprouvés.	6/12
Besoins	-Être outillé et accompagné (ex.: procédures en cas de dévoilement; enquête et réaction des parents); matériels clé en main et supports à l’enseignement. -Reformulation de la notion “développer sa capacité à appliquer les règles de sécurité pour éviter une situation à risque” qui est choquante; recevoir de l’information concernant la notion “développer sa capacité à appliquer les règles de sécurité”.	4/12

À raison de 50 % et plus de l’échantillon (représentations communes et partagées), l’enseignement des notions liées à l’AS est perçu par ordre d’importance comme suit: difficultés (vécues ou envisagées) pour plus des trois quarts des enseignants (N=10/12); facilités (vécues ou envisagées) pour la moitié d’entre eux (N=6/12). Conséquemment, la majorité des enseignants considèrent comme délicat et complexe l’enseignement de cette thématique, dont particulièrement certaines notions telles que: “examiner divers contextes d’AS en vue des prévenir ou de les faire cesser”; “prendre conscience des règles

permettant d'assurer sa sécurité personnelle s'appliquant dans différents contextes''. Par ailleurs les facilités se retrouvent dans l'accompagnement par un organisme spécialisé ou dans certaines notions comme: ''reconnaître les situations d'agressions sexuelles et les façons de se protéger''; ''règles de sécurité pour éviter des situations à risque''; ''prendre conscience des sentiments pouvant être éprouvés''.

En moindre proportion, des besoins sont énoncés par le tiers des individus (N=4/12). De ce fait, les enseignants expriment des besoins relativement au manque d'outils (matériel concret) et à l'accompagnement (procédures en cas de dévoilement, mais aussi enquête et réaction des parents). De plus, l'un des sujets relève la nécessité de reformuler l'une des notions qu'il juge choquante, à savoir: ''développer sa capacité à appliquer les règles de sécurité pour éviter une situation à risque''.

Question 11 – Plus spécifiquement, parlez-nous de votre sentiment d'efficacité personnelle à enseigner la thématique de l'agression sexuelle?

Afin de circonscrire le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants face à la thématique de l'AS, les sujets en font état en le caractérisant. Quatre catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 25 en aval énumère celles-ci et les représentations qui en découlent (indicateurs).

Tableau 25
Résultats de la question 11 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Sentiment d'efficacité personnelle à enseigner la thématique de l'AS</i>	N sujets
Faible	Nul et ''zéro'' car sujet délicat; crainte de commettre des erreurs (ex.: banalisation, manquer son coup ou gestion d'un dévoilement); manque d'informations, d'outils et de matériels concrets (ex.: conférences et formations nécessaires); pas le rôle de l'enseignant; enseignement de l'éducation à la sexualité et de l'AS ''lancé'' trop rapidement par le MEES (ex.: comment aborder la thématique, etc.).	5/12
Besoins	Matériel clé en main pour nous sécuriser; planification et préparation; recevoir des formations (ex.: gestion d'un dévoilement); accompagnement par un professionnel.	5/12
Élevé	À l'aise; sentiment de compétence dû à l'expertise antérieure; acceptation de ses limites.	4/12
Moyen	Connaissances présentes mais non uniformes en fonction des notions à aborder.	3/12

En moindre proportion, le sentiment d'efficacité personnelle qui découle de l'enseignement de la thématique de l'AS est par ordre d'importance comme suit: faible et reflétant un besoin pour un peu moins de la moitié des enseignants (N=5/12); élevé pour le tiers de ces derniers (N=4/12); moyen pour le quart d'entre eux (N=3/12). Conséquemment, une plus grande proportion d'enseignants considère comme faible leur sentiment d'efficacité personnelle, dû entre autres au sujet même qu'ils jugent délicat ainsi qu'à la crainte de commettre des erreurs. Le manque d'information, d'outils et de matériels concrets est à la fois présent dans l'explication de ce sentiment d'efficacité perçu et dans l'expression de leurs besoins (matériel clé en main et formation). Pour leur part, ceux qui disent avoir un sentiment d'efficacité personnelle élevé l'attribuent à leur expertise antérieure, leur permettant d'être à l'aise avec le sujet. Enfin, les participants qui exposent un sentiment d'efficacité personnelle moyen disent avoir acquis des connaissances en relation avec certaines des notions discutées dans la thématique de l'AS.

2.3 Les ressources accessibles à l'égard de la thématique d'AS

QUESTION 12 – En tant qu'enseignant, considérez-vous être suffisamment outillé pour aborder cette thématique avec vos élèves?

Nous avons demandé aux enseignants s'ils se considéraient suffisamment outillés ou non pour aborder la thématique de l'AS avec leurs élèves. Trois catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 26 qui suit les présente ainsi que les représentations les composant (indicateurs).

Tableau 26
Résultats de la question 12 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Être suffisamment outillé pour l'enseignement de la thématique de l'AS</i>	N sujets
Non outillé	Manque de formation (ex.: même en ayant assisté à celle de la CS); insuffisamment outillé.	9/12
Besoins	Accompagnement (ex.: organismes qui viennent en classe, policiers et travailleurs sociaux, conférences); formation universitaire ou du MEES (ex.: conférences); temps de libération (ex.: faire des lectures sur le sujet); être davantage informé (ex.: comment réagir en cas d'AS); matériels (ex.: littérature jeunesse, sites Internet, noms d'organismes).	7/12

Outillé, mais avec des réserves	À l'aise pour enseigner l'AS, mais pas les enseignants qui ne le sont pas avec leur propre sexualité; "confortable" pour l'enseigner mais crainte à l'égard des enseignants novices (ex.: cafouillage devant la classe, manque de respect envers les élèves ou en faire trop).	3/12
---------------------------------	--	------

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), la considération des enseignants quant à leurs sentiments d'être outillés adéquatement ou insuffisamment par rapport à la thématique de l'AS est décrite par ordre d'importance comme suit: non outillés pour les trois quarts des personnes (N=9/12); les besoins pour un peu plus de la moitié de ceux-ci (N=7/12). Conséquemment, des enseignants jugent n'être pas suffisamment formés et expriment des besoins en matière d'accompagnement (venue d'organismes, de policiers et de conférenciers), de formation (dispensées par l'université ou le MEES) et de temps de libération leur permettant de s'informer davantage sur la thématique de l'AS (lectures et sites Web).

En moindre proportion, le quart des enseignants (N=3/12) se dit outillé, mais en émettant des réserves. De ce fait, ils mentionnent des craintes quant aux autres enseignants moins à l'aise avec leur propre sexualité ou ceux novices qui pourraient "cafouiller" en voulant en faire trop.

Question 13 – À quels types de matériels aimeriez-vous accéder lors de la planification de votre enseignement?

Dans l'intention de distinguer les matériels auxquels les enseignants souhaitaient accéder lors de leur planification, les sujets devaient nous parler de leurs *desiderata*. Quatre catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 27 suivant énumère celles-ci et les représentations les distinguant (indicateurs).

Tableau 27
Résultats de la question 13 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Type de matériels souhaités lors de la planification de la thématique de l'AS</i>	N sujets
Littérature jeunesse	Format papier et numérique (ex.: pour amorcer la discussion; obtenir une bibliographie).	8/12

Autres	Conférences; faits vécus; affiches; modules clé en main; situations d'enseignement-apprentissage; techniques d'impact.	6/12
Vidéos	Vidéos qui captent l'intérêt; capsules vidéo pour la formation des enseignants; mises en situation; témoignages; émissions jeunesse.	5/12
Sites Web	<i>AlloProf</i> ; MEES, mais les matériels accessibles doivent être mis à jour régulièrement.	3/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), le matériel que les enseignants apprécieraient accéder pour la planification de l'enseignement de la thématique de l'AS se décline par ordre d'importance comme suit: littérature jeunesse pour les deux tiers de ceux-ci (N=8/12); autres types pour la moitié d'entre eux (N=6/12). Conséquemment, des enseignants souhaitent avoir accès à de la littérature jeunesse en format papier ou numérique afin d'amorcer des discussions avec les élèves, mais aussi obtenir une liste de références bibliographiques. Concernant les autres matériels, ils réfèrent à des conférences portant notamment sur des faits vécus. De plus, ils ajoutent l'obtention de matériels davantage traditionnels comme des affiches, des modules clés en main, des situations d'enseignement-apprentissage et des techniques d'impact.

En moindre proportion, les matériels mentionnés comme souhaitables sont: les vidéos pour un peu moins de la moitié des individus (N=5/12); les sites Web pour le quart de ces derniers (N=3/12). De ce fait, ces derniers sont considérés par les enseignants comme des outils de formation à distance ou de diffusion des informations supportant la planification de l'enseignement.

Question 14 – Quels types de matériels faciliteraient l'enseignement de cette thématique auprès des élèves?

De façon à connaître les matériels qui faciliteraient l'enseignement de la thématique de l'AS auprès des élèves, nous avons interrogé les sujets à cet effet. Quatre catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 28 subséquent présente ces dernières et les représentations qui les constituent (indicateurs).

Tableau 28
Résultats de la question 14 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Type de matériel facilitant l'enseignement de la thématique de l'AS</i>	N sujets
Littérature jeunesse	Littérature jeunesse variée et assignée à des niveaux scolaires spécifiques afin d'échapper aux répétitions.	8/12
Autres	Éviter les matériels statiques; photographies, pictogrammes; jeux de société; textes; conférenciers invités; histoires "vraies".	8/12
Vidéos	Vidéos animées (ex.: facilite l'aisance, suscite la discussion et rejoint les jeunes); portions de films.	6/12
Matériels clé en main	Situations d'enseignement-apprentissage; fiches.	4/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), les types de matériels facilitant l'enseignement de la thématique de l'AS sont par ordre d'importance identifiés comme suit: la littérature jeunesse et autres pour les deux tiers des sujets (N=8/12); les vidéos pour la moitié de ces derniers (N=6/12). Conséquemment, les enseignants souhaiteraient avoir accès à de la littérature jeunesse spécifique à leur niveau scolaire ainsi que des photographies, des pictogrammes ou encore des jeux de société. Pour leur part les vidéos sont perçues comme une option pouvant faciliter l'aisance et la discussion chez leurs élèves.

En moindre proportion, le matériel clé en main est mentionné par le tiers des personnes (N=4/12). De ce fait, elles désirent accéder à des matériels traditionnels comme des situations d'enseignement-apprentissage et les fiches reproductibles.

Question 15 – Vous est-il déjà arrivé de faire appel à un spécialiste scolaire afin de vous épauler lors de la planification ou l'enseignement de la thématique de l'agression sexuelle?

En vue de savoir si les enseignants sollicitaient l'aide d'un spécialiste scolaire afin de les supporter dans la planification ou l'enseignement de l'AS, nous leur avons posé la question. Trois catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 29 ci-dessous met en lumière celles-ci et les représentations qui en font état (indicateurs).

Tableau 29
Résultats de la question 15 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Collaboration avec un spécialiste scolaire</i>	N sujets
Non	Thématique de l'AS non vue cette année car CS accorde une souplesse au regard des thématiques à aborder; aucun besoin cette année mais oui si nécessaire.	10/12
Possibilités envisagées	Animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire; infirmière scolaire; chargé de cours à l'UdeS (ex.: activité pédagogique <i>Enseignement de l'éducation à la sexualité au préscolaire et au primaire</i>); conseiller pédagogique.	3/12
Oui	Spécialistes sollicités: psychoéducateur ou infirmière scolaire.	2/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), un peu plus du deux tiers des individus (N=10/12) affirme que la thématique de l'AS n'a pas été traitée cette année car les CS permettaient une certaine latitude quant aux notions devant être abordées. Dans cette perspective, ils n'ont pas fait appel à un spécialiste scolaire, mais disent les consulter si nécessaire. Cependant, il est à noter que la moitié des sujets ont effectué le choix de ne pas l'enseigner même si prescrit cette année. Conséquemment, il appert que ceux-ci n'ont pas mis de l'avant cette thématique tel que prévu dans les *Contenus détaillés en éducation à la sexualité, préscolaire et primaire (Ibid.)*.

En moindre proportion, le recours à un spécialiste scolaire est identifié de la façon suivante: possibilités envisagées pour le quart des personnes (N=3/12); oui pour le sixième d'entre elles (N=2/12). De ce fait, quelques participants envisagent la possibilité d'avoir recours à un spécialiste scolaire tel que: l'animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire; l'infirmière scolaire; la chargée de cours de l'Université de Sherbrooke en éducation à la sexualité; le conseiller pédagogique. Pour leur part, des enseignants disent avoir collaboré avec un spécialiste, soit le psychoéducateur ou l'infirmière.

QUESTION 16 – À votre connaissance, existent-ils des organismes en matière d'éducation à la sexualité qui peuvent intervenir dans votre classe ou répondre à vos questions en cas de besoin?

Nous avons sollicité auprès des sujets, les noms d'organismes intervenant en éducation à la sexualité au sein des classes du primaire. Deux catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 30 les mentionne ainsi que les représentations les ralliant (indicateurs).

Tableau 30
Résultats de la question 16 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Organismes connus pouvant intervenir en classe</i>	N sujets
Organismes existants	<i>Bulle et Baluchon; CALACS (Agression Estrie et le centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel de l'Estrie); La maison de la famille.</i>	8/12
Non	Ne connaît aucun organisme; la thématique de l'AS n'est pas au programme donc aucun besoin, mais oui si nécessaire.	4/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), les organismes pouvant intervenir en classe dans ce domaine sont connus pour les deux tiers des participants (N=8/12). Conséquemment, des enseignants mentionnent l'organisme *Bulle et Baluchon* qui œuvre dans la région de l'Estrie. Viennent ensuite l'organisme *Agression Estrie* et *Le centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel de l'Estrie* faisant partie des CALACS présents dans l'ensemble de la province québécoise. Finalement, *La maison de la famille* est mentionnée.

En moindre proportion, le tiers d'entre eux (N=4/12) dit ne pas connaître d'organismes pouvant les appuyer dans l'enseignement de la thématique de l'AS. Il est à noter que deux d'entre eux ne devaient pas l'enseigner cette année à leur niveau scolaire. Par contre, si besoin il y a, la contribution d'un organisme est envisageable.

2.4 Le soutien et la formation concernant la thématique de l'agression sexuelle et l'éducation à la sexualité

Question 17 – Diriez-vous que votre milieu favorise les échanges, la coopération et la collaboration relativement à l'enseignement de l'éducation à la sexualité, et plus précisément au regard de la thématique de l'agression sexuelle?

En vue d'identifier si leur milieu scolaire favorise les échanges, la coopération et la collaboration concernant l'enseignement de l'éducation à la sexualité, et plus spécifiquement celui de la thématique de l'AS, nous les avons sollicités à ce propos. Deux catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 31 subséquent fait état de celles-ci et les représentations qui en ressortent (indicateurs).

Tableau 31
Résultats de la question 17 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Travailler ensemble l'éducation à la sexualité, dont la thématique de l'AS</i>	N sujets
En désaccord ou ne sait pas	Beaucoup de réactions négatives face à l'éducation à la sexualité ou de résistance à l'enseigner; difficile à aborder (ex.: vécu des gens); travail individuel (ex.: chacun pour soi); collaboration présente pour d'autres sujets, mais pas concernant l'éducation à la sexualité; milieu fermé; mal à l'aise (ex.: lors des réunions du personnel); manque de temps; aucune rencontre cycle; vraiment très faible.	10/12
Travailler ensemble	En équipe-cycle et en équipe-niveau (ex.: compter l'un sur l'autre); échanges de matériels; ouverture à la discussion et aux échanges.	2/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), les enseignants identifient leur milieu comme n'étant pas propice aux échanges, à la coopération et à la collaboration pour plus du deux tiers des individus (N=10/12) concernant la thématique de l'AS. Conséquemment, ils affirment que l'enseignement de l'éducation à la sexualité, et plus précisément de la thématique de l'AS, suscite de nombreuses réactions négatives ou une résistance au sein des milieux scolaires. Ces derniers sont qualifiés de fermés et entourés d'un malaise lors des réunions où il en est question. Ainsi, s'il y a collaboration à de tiers niveaux, lorsqu'il s'agit d'éducation à la sexualité elle n'existerait pas.

En moindre proportion, pour le sixième des sujets (N=2/12) le milieu permet de travailler ensemble. De ce fait, ils mentionnent l'échange de matériels, le travail en équipe-cycle et en équipe-niveau ainsi que le sentiment de pouvoir compter l'un sur l'autre.

Question 18 – Plus spécifiquement, avez-vous l'impression qu'un sentiment d'efficacité collective à enseigner la thématique de l'agression sexuelle est présent au sein de votre institution scolaire?

Pour déterminer si un sentiment d'efficacité collective à enseigner la thématique de l'AS se dégage du milieu scolaire des sujets, nous avons questionné les participants à ce propos. Une catégorie ressort de l'analyse. Le tableau 32 expose cette dernière et les représentations la distinguant (indicateurs).

Tableau 32
Résultats de la question 18 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Évaluation du sentiment d'efficacité collective</i>	N sujets
En désaccord ou ne sait pas	Sentiment de surcharge (ex.: pas de formation); thématique de l'AS délicate, lourde et qui suscite des résistances (ex.: malaise, blocage et désire de déléguer son enseignement); pas ce sentiment commun puisque certains collègues n'ont pas enseigné cette thématique; aucune discussion; manque de temps; absence de sentiment d'efficacité collective à divers égards, dont la thématique de l'AS.	12/12

À raison de 100 % de l'échantillon (représentations communes et partagées), la totalité des enseignants (N=12/12) questionnés sur la présence d'un sentiment d'efficacité collective à enseigner la thématique de l'AS se dégageant de leur milieu scolaire est en désaccord ou ne sait pas. Conséquemment, les sujets l'expliquent en mentionnant entre autres le sentiment de surcharge, la délicatesse et la lourdeur de la thématique ainsi que la résistance de certains membres. À cela s'ajoute l'absence d'un sentiment commun puisque certains collègues n'ont pas enseigné cette thématique parce qu'elle ne devait pas être explorée à leur niveau scolaire ou par choix.

Question 19 – Souhaiteriez-vous être mieux informé concernant la thématique de l'agression sexuelle?

Afin de déterminer l'intérêt des enseignants quant à leur désir d'être mieux informés relativement à la thématique de l'AS, nous les avons questionnés. Quatre catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 33 en aval décrit celles-ci et les représentations qui en font état (indicateurs).

Tableau 33
Résultats de la question 19 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Désir d'informations supplémentaires</i>	N sujets
Oui	Formations renouvelables ou au besoin; une thématique chaque année; formation des CS dispensée à tous.	10/12
Notions à privilégier	Enseignement: comment aborder l'AS; indices d'une AS; vocabulaire à utiliser; approfondissement des notions prescrites; intégration des notions dans les domaines d'apprentissage; collaboration avec les parents.	7/12
	Dévoilement: accueil (ex.: dialogue) et procédures à suivre.	4/12
Besoins	Formations et conférences; matériels clé en main; accompagnement par un spécialiste.	4/12
En désaccord	Aucun besoin actuellement car personnes-ressources disponibles.	2/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), le souhait d'être mieux informé au regard de la thématique de l'AS est décrit par ordre d'importance comme suit: oui, pour un peu plus du deux tiers des individus (N=10/12); des notions à privilégier en lien avec l'enseignement pour un peu plus de la moitié (N=7/12). Conséquemment, les enseignants aimeraient que tous puissent avoir accès aux formations dispensées par la CS. Ils suggèrent également que celles-ci soient renouvelables et qu'elles abordent des notions telles que la manière de traiter de l'AS en classe, les indices d'une AS et la collaboration avec les parents à ce propos.

En moindre proportion, il s'agit: des notions à privilégier en lien avec le dévoilement ainsi que les besoins pour le tiers d'entre eux (N=4/12); en désaccord le sixième de ces derniers (N=2/12). De ce fait, les éléments en lien avec le dévoilement comme l'accueil et les procédures à suivre en cas de dévoilement sont des notions à privilégier lors des formations. Les enseignants expriment également leurs besoins en termes de conférences, de matériels clé en main et d'accompagnement par un spécialiste dans le domaine. Finalement, des sujets ne souhaitent pas obtenir de formation relativement à la thématique de l'AS puisque l'accès à des personnes-ressources est suffisant.

Question 20 – Existent-ils dans votre commission scolaire des formations relativement à l'enseignement de l'éducation à la sexualité?

De façon à connaître les formations disponibles dans les commissions scolaires

relativement à l'éducation à la sexualité, nous avons interpellé les participants à cet égard. Trois catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 34 met en lumière ces dernières et les représentations qui les déclinent (indicateurs).

Tableau 34
Résultats de la question 20 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Disponibilité de formations en éducation à la sexualité</i>	N sujets
Aucune	Aucune d'identifiée; aucune offerte à tous.	8/12
Suggestions	Formations en présentiel, en ligne ou en sous-groupe dispensées par niveau scolaire, cycles d'enseignement ou école; conférenciers invités (ex.: spécialistes); libération octroyée par l'école ou la CS; demi-journées ou journées pédagogiques; mini-foire pédagogique.	6/12
Formations disponibles	Les responsables de l'éducation à la sexualité (ex.: une personne par cycle ou par école).	4/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), les enseignants ont identifié les formations disponibles en matière d'éducation à la sexualité dans leur CS par ordre d'importance comme suit: aucune pour les deux tiers des individus (N=8/12); des suggestions pour la moitié d'entre eux (N=6/12). Conséquemment, à leur connaissance les CS d'appartenance des enseignants n'offrent pas de formation en la matière. Ainsi, ils suggèrent des formations en présentiel, en ligne ou en sous-groupe dispensées par niveau scolaire, par cycle d'enseignement ou par école. Ils souhaitent également accéder à des conférences ainsi qu'à des moments de libérations afin d'y participer.

En moindre proportion, le tiers des enseignants (N=4/12) mentionne que des formations sont disponibles dans leur CS, auxquels les responsables de l'éducation à la sexualité (une personne par cycle ou par école) ont eu accès.

Question 21 – Vous sentiriez-vous suffisamment outillé pour accueillir le dévoilement d'un élève victime d'agression sexuelle?

De manière à définir les représentations des enseignants par rapport au fait d'être suffisamment outillé pour accueillir le dévoilement d'un élève victime d'AS, nous leur

avons posé la question. Quatre catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 35 ci-après rassemble celles-ci et les représentations qui la constituent (indicateurs).

Tableau 35
Résultats de la question 21 de l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir des verbatim d'entrevue <i>Sentiment d'efficacité dans l'accueil d'un dévoilement</i>	N sujets
Aucune procédure	Aucune mention par rapport aux procédures à suivre; rien de clairement établi; besoin de formation; intervention cas par cas.	9/12
Insuffisamment outillé	Malaise, mais tout de même présent pour l'élève; chercher de l'aide; pas le rôle de l'enseignant; manque de modes d'intervention et d'expérience, dû à la rareté de la problématique.	7/12
Suffisamment outillé	L'expérience personnelle comme base; utilisation des forces personnelles (écoute, lien avec élèves et empathie).	5/12
Connaissance de la procédure	Mécanisme de signalement à l'interne (ex.: coupon dans agenda de l'école) et procédures établies (ex.: protocole en cas de dénonciation).	3/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), les éléments entourant le sentiment d'efficacité des enseignants dans l'accueil d'un dévoilement se déclinent par ordre d'importance comme suit: aucune procédure pour les trois quarts des personnes (N=9/12); insuffisamment outillés pour un peu plus de la moitié d'entre elles (N=7/12). Conséquemment, une majorité des sujets mentionne qu'aucune procédure n'est clairement établie et qu'ils auraient besoin de formation en la matière. Ces derniers se considèrent insuffisamment outillés, mal à l'aise, mais prêts à assumer la situation par égard à la confiance que leur confèrerait un élève qui dévoile une AS.

En moindre proportion, il s'agit: d'être suffisamment outillé pour un peu moins de la moitié des enseignants (N=5/12); connaissance de la procédure pour le quart d'entre eux (N=3/12). De ce fait, ceux qui se disent suffisamment outillés le font en s'appuyant sur leurs expériences et forces personnelles. Seuls deux sujets mentionnent connaître la procédure à suivre en cas de dévoilement de la part de l'un des élèves ou le mécanisme de signalement à l'interne.

Commentaires – Aimerez-vous ajouter des commentaires concernant le sujet traité durant l'entrevue?

Enfin, dans le but de recueillir les commentaires des sujets à l'égard des thèmes discutés pendant l'entrevue, nous les avons invités à étayer leur discours à cet égard. Deux catégories ressortent de l'analyse. Le tableau 36 en aval met en exergue ces dernières et les représentations les composant (indicateurs).

Tableau 36
Résultat des commentaires concernant le sujet traité durant l'entrevue

Catégories	Indicateurs relevés à partir de la tâche de classement <i>Commentaires finaux entourant l'enseignement de l'AS</i>	N sujets
Favorable	Éviter de régresser (ex.: permet d'éduquer une génération et de prévenir l'AS); essentiel, pertinent et déjà présent; assurer l'enseignement de l'ensemble des thématiques et des notions (ex.: notions-niveau).	11/12
Défavorable	Pas le rôle de l'enseignant.	1/12

À raison de 50 % et plus de l'échantillon (représentations communes et partagées), pour la presque totalité de ce dernier (N=11/12), les enseignants réitèrent le fait d'être en faveur de l'implantation de l'éducation à la sexualité dans les écoles primaires, dont la thématique de l'AS dans une perspective de prévention de celle-ci. Conséquemment, ils mentionnent qu'il faut éviter de régresser dans ce domaine et que son ajout à l'école québécoise est essentiel et pertinent. Les participants ajoutent également qu'il est important de s'assurer que l'enseignement de l'ensemble des thématiques et des notions aient bien lieu au moment prescrit par le MEES.

En moindre proportion, un seul sujet (N=1/12) se dit défavorable à l'implantation de l'éducation à la sexualité au sein des écoles primaires. De ce fait, il indique que l'enseignement de cette dernière n'est pas le rôle de l'enseignant et encore moins en ce qui a trait à celui de la thématique de l'AS.

CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION DES RÉSULTATS

Selon Lefrancois (1991), la discussion des résultats est la partie d'un rapport de recherche où « le chercheur évalue et commente les résultats de ses observations et de ses analyses » (p. 54) dans le but de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques (*Ibid.*). Pour ce faire, l'actuelle réflexion tient compte des représentations communes et partagées à raison de 50 % et plus par les personnels enseignants (N=12) composant l'échantillon ayant réalisé la tâche de classement et l'entrevue semi-dirigée, mais aussi des représentations cognitives qui apportent un éclairage particulier au regard de l'objet d'étude.

Ce présent chapitre met en relation les résultats présentés dans le chapitre précédent en fonction des objectifs spécifiques de l'actuelle recherche: 1) décrire l'instauration de l'éducation à la sexualité à l'école primaire et la place accordée à la thématique de l'AS; 2) établir le portrait de l'enseignement de la thématique de l'AS; 3) déterminer le sentiment d'efficacité en relation avec l'enseignement de la thématique de l'AS. Ces derniers permettent de répondre à l'objectif général qui vise à identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de leur sentiment d'efficacité à enseigner la thématique de l'AS en éducation à la sexualité et les facteurs qui influencent celui-ci.

1. INSTAURATION DE L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ ET PLACE ACCORDÉE À LA THÉMATIQUE DE L'AS

Les représentations des enseignants quant à l'instauration de l'éducation à la sexualité, et plus particulièrement de la thématique de l'AS, proviennent de l'entrevue (questions Q1, Q2, Q3, Q4, Q6, Q21 et commentaires) ainsi que de la tâche de classement (question Q1 et commentaires). Tout d'abord les enseignants ont été questionnés sur l'implantation de l'éducation à la sexualité au sein des écoles primaires et sa mise en place pour ensuite parler de son enseignement en classe ainsi que de l'importance des thématiques constituant celle-ci.

✓ Implantation de l'éducation à la sexualité à l'école

C'est au début de l'année scolaire 2018-2019 que l'éducation à la sexualité est devenue obligatoire²⁶ dans l'ensemble des écoles du Québec, dont celles du primaire. Dès lors, les personnels enseignants avaient la responsabilité de son enseignement (Gouvernement du Québec, 2018). Interrogée à cet effet, la majorité de ceux-ci (N=10/12) se dit favorable à son implantation, puisqu'elle est « importante pour le développement de l'enfant », comme le mentionne l'un d'entre eux. Ces propos supportent ceux recueillis par Cohen *et al.* (2004) il y a plus d'une décennie auprès d'une population similaire, à savoir des enseignants du primaire au Nouveau-Brunswick, autre province canadienne. Toutefois, bien qu'ils la considèrent comme nécessaire, le quart de ces derniers (N=4/12) juge certains contenus difficiles à aborder ou n'étant pas du ressort des enseignants. Ces résultats corroborent ceux relevés dans le rapport de recherche sur le projet pilote produit par le MEES (Direction de la méthodologie et des enquêtes, 2017) où il est question de difficultés relativement à son enseignement. Rien de surprenant puisque selon McCall (2007), directeur administratif de l'*Association canadienne pour la santé en milieu scolaire*, « la plupart des Canadiens s'entendent pour dire que l'éducation à la santé sexuelle est importante pour la santé et le bien-être des jeunes. Néanmoins, la sexualité et les besoins liés en matière d'éducation des jeunes sont des questions qui doivent être abordées au moyen de renseignements solides et factuels » (p. 6), car selon Laliberté (2012), « la notion de besoin évoque généralement l'idée d'urgence, de priorité » (p. 1). Autrement dit, « le besoin d'information est une sensation de l'individu d'une lacune dans ses connaissances (Dervin, 1986; Belkin, 1980) » (Simonnot, 2006, p. 43). De plus, « le programme d'éducation sexuelle fait partie d'un programme complet d'éducation à la santé, qui lui-même fait partie d'un programme de développement personnel et social » (*Ibid.*, p. 7). De là, la complexité de l'implantation de l'éducation à la sexualité dans les écoles primaires québécoises et l'importance de répondre aux besoins des enseignants quant à son enseignement.

²⁶ Portail Québec. 13 août 2018. *Éducation à la sexualité obligatoire dès la rentrée*. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.fil-information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?idArticle=2512145860>>.

✓ Mise en place de l'éducation à la sexualité

L'entièreté des participants (N=12/12) mentionne que l'enseignement de l'éducation à la sexualité, et la connaissance des thématiques et notions devant être abordés, découlent de la transmission des informations provenant de la formation dispensée dans les CS offerte exclusive aux responsables en éducation à la sexualité. Au regard de la transmission des informations, un enseignant explique qu'il "ne s'agit pas de coaching et que ce ne sont pas les informations transmises qui les amènent à comprendre le programme et à gagner de l'assurance". Cependant, aucune formation dispensée à l'ensemble des personnels enseignants n'est relevée par les personnes interrogées. Pourtant, Jourdan, Piec, Aubelet-Cuvelier, Berger, Lejeune, Laquet-Riffaud, Geneix et Glanddier (2002) relèvent dans une étude menée que « la formation des professeurs dans ce domaine constitue un enjeu capital » (p. 404). D'ailleurs, celle-ci démontre que les enseignants ayant reçu une formation à ce propos avaient majoritairement tendance à l'enseigner dans leur classe, comparativement à ceux n'ayant reçu aucune formation. De ce fait, si Martinez et Philips (2009) proposent des formations sous forme d'ateliers, la moitié des individus composant l'échantillon (N=6/12) suggère l'apport de formations en présentiel, en ligne ou en sous-groupe offertes par niveau scolaire.

✓ Enseignement de l'éducation à la sexualité en classe

Majoritairement (N=11/12), les enseignants affirment intégrer l'éducation à la sexualité à l'intérieur du domaine d'apprentissage de l'éthique et culture religieuse puisqu'ils considèrent que "plusieurs thématiques s'y prêtent bien", comme le mentionne l'un des participants. Parmi les six thématiques en éducation à la sexualité, (Gouvernement du Québec, 2018) mises de l'avant en classe, les trois quarts de l'échantillon (N=9/12) indiquent en premier lieu "identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales" en incluant les notions en lien avec les stéréotypes sexuels et l'homosexualité. Dans un deuxième temps, à raison des deux tiers d'entre eux (N=8/12), c'est la thématique "croissance sexuelle, humaine et image corporelle" qui est enseignée en introduisant les notions relatives à la puberté, aux parties du corps ainsi qu'à l'image corporelle. Pour sa part, la thématique de l'AS a été abordé par un seul enseignant (N=1/12). Ce phénomène

peut s'expliquer par le manque d'aisance qui entoure l'enseignement de cette thématique ayant été soulevée par plus de la moitié des sujets (N=7/12). Ces derniers disent plutôt favoriser "d'autres thématiques en éducation à la sexualité jugées plus facile à aborder" ou transférer son enseignement à une année ultérieure (N=9/12). Cette forme d'évitement est également identifiée par Cohen *et al.* (2004) qui affirment que les enseignants auraient davantage tendance à mettre en œuvre les thématiques avec lesquelles ils se sentent confortable en délaissant celles pouvant être jugées "sensibles", comme tel est le cas actuellement concernant la thématique de l'AS.

✓ Importance accordée aux thématiques incluses en éducation à la sexualité au primaire

Les enseignants considèrent les diverses thématiques et notions abordées en éducation à la sexualité comme importante, mais sous diverses proportions. En effet, nous avons demandé aux enseignants de l'échantillon d'effectuer une tâche de classement à cet égard. La répartition des niveaux d'importance a permis de relever que la thématique de l'AS est celle ayant obtenu le premier rang d'importance par le plus grand nombre de sujets, c'est-à-dire la moitié l'échantillon (N=6/12). Ces résultats s'apparentent à ceux obtenus par Beaulieu (2010) par rapport à la thématique de la violence sexuelle relevée par 64 % des répondants comme celle la plus importante. De plus, la quasi-totalité des participants (N=11/12) révèle que l'éducation à la sexualité est essentielle et qu'il est important de s'assurer que les thématiques et notions les constituant soient enseignées dans leur globalité et aux niveaux scolaires prescrits par le MEES (Gouvernement du Québec, 2018). Selon Jourdan *et al.* (2002), « un travail spécifique [au] primaire peut permettre d'obtenir des éléments quant à la mise en œuvre de stratégies de prévention précoce et plus généralement de construction des compétences conduisant à la construction d'un concept de santé positif chez les enfants » (p. 405). De ce fait, la figure 8 présente les éléments centraux qui découlent du premier objectif de l'étude.

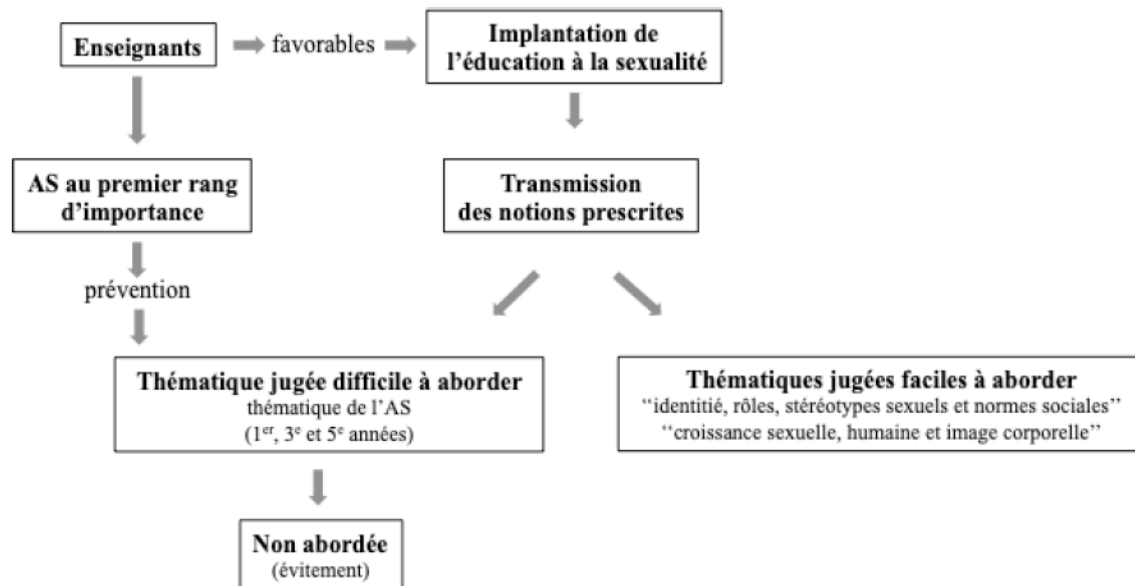


Figure 8: Instauration de l'éducation à la sexualité et place accordée à la thématique de l'AS au primaire

Dans cette perspective, les enseignants sont favorables à l'instauration de l'éducation à la sexualité dans les écoles du primaire, dont la thématique de l'AS qu'ils jugent importante. Du coup, plusieurs d'entre eux envisagent son enseignement en tant que mode de prévention en sachant que le milieu de l'éducation est parallèlement lieu de dévoilement des AS. En conséquence la thématique de l'AS est celle qui est considérée comme la plus importante par les enseignants formant l'échantillon. Toutefois, elle semble être mise de côté aux profits de thématiques jugées davantage aisées à aborder avec les élèves.

2. ÉTABLIR LE PORTRAIT DE L'ENSEIGNEMENT DE LA THÉMATIQUE DE L'AGRESSION SEXUELLE

Les éléments permettant de dresser le portrait de l'enseignement de la thématique de l'AS proviennent des données recueillies suite à l'entrevue (questions Q5, Q7, Q8, Q9, Q13, Q14, Q15 et Q16). Ils permettent d'exposer les représentations des enseignants quant aux notions devant être abordées, aux questionnements recueillis ainsi qu'aux diverses ressources accessibles (matériels, spécialiste et organismes).

✓ Notions devant être abordées et questions recueillies

Subséquentement à l'annonce de l'instauration de l'éducation à la sexualité, les *Contenus détaillés en éducation à la sexualité, préscolaire et primaire* (Gouvernement du Québec, 2018) énonçaient les thématiques ainsi que les notions distribuées entre les niveaux du primaire et du secondaire. Conséquemment, la thématique de l'AS est à l'étude à l'an un de chacun des cycles du primaire, soit en 1^{re}, 3^e et 5^e années (*Ibid.*). Dans le but d'identifier les notions déterminées comme importantes par les enseignants, nous les avons interpellés à cet effet. Ainsi, la quasi-totalité des sujets (N=11/12) s'entend pour dire que la dénonciation avec "l'identification d'un adulte de confiance"; la "connaissance d'endroits-ressources" et le "savoir quoi faire" sont des connaissances dont les élèves doivent accéder. D'après Svedin (2008, *In* Dupont, Messerschmitt, Vila, Bohu et Rey-Salmon, 2014) « la révélation par l'enfant se fait le plus souvent à une personne unique qui fait partie de son entourage (mère, père, fratrie, enseignant) » (p. 427). Dupont *et al.* (2014) ajoutent que « les dévoilements sont favorisés par un contexte dans lequel les choses sexuelles sont abordées par une personne extérieure, qui "autorise" la parole de la victime » (*Ibid.*), ce que permet l'enseignement de l'éducation à la sexualité tel que prescrit par le MEES (Gouvernement du Québec, 2018). Les autres notions ressorties comme importantes par les trois quarts des participants (N=9/12) et les deux tiers d'entre eux (N=8/12) sont respectivement les notions de danger et de consentement. À ce propos, Tourigny et Baril (2011) stipulent que la connaissance par l'enfant de ces dernières pourrait diminuer leur vulnérabilité. En effet, les notions comme "reconnaître les situations d'AS et les façons de se protéger" et "développer sa capacité à appliquer les règles de sécurité pour éviter une situation à risque ou pour faire cesser une situation d'AS" (Gouvernement du Québec, 2018) peuvent outiller les enfants, modifier leurs comportements et par le fait même leur niveau de vulnérabilité face à l'AS. Dans le document intitulé *Contenus obligatoire en éducation à la sexualité* (*Ibid.*), il est mentionné que comparés aux enfants plus jeunes, ceux d'âge primaire

ont un entourage de plus en plus diversifié (ex.: fréquentation d'amis, de lieux, de sport et de loisir) et ont d'avantage de périodes sans surveillance. Le

nombre d'agressions sexuelles commises par un membre de la famille tend à diminuer (44 % des cas), alors que le nombre d'agressions commises par une personne extérieure au cercle familial tend à augmenter (ex. ami de la famille, connaissance, entraîneur ou autre figure d'autorité. (Aucoin, 2005, *In Ibid.*, p. 7)

D'après Marchand (2009), les élèves "utilisent" l'école comme première source d'information. Pourtant les trois quarts des personnels enseignants (N=9/12) soulignent l'absence de questions de la part des élèves et disent avoir eux-mêmes alimenté les discussions par des questionnements. Par contre, l'un des sujets cite "nous en parlons et ça devient silencieux, mais ils écoutent". Parallèlement, le quart des participants (N=3/12) signale avoir tout de même recueilli quelques questionnements de la part des jeunes quant à le "dévoilement" (à qui le dire et personnes significantes), la "compréhension" (pourquoi et comment) et la "vie amoureuse" (limite) qui fait partie de la thématique "vie affective et amoureuse" en éducation à la sexualité. Cette dernière a comme finalité de permettre aux enfants « d'exprimer leurs sentiments, de se définir, de développer leur capacité d'intimité et de gérer des conflits » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 6). L'apprentissage « des compétences sociales acquises par l'établissement de liens d'amitié sont nécessaires pour développer les relations amoureuses et prédiraient la qualité des relations amoureuses futures » (*Ibid.*). De ce fait, les interrogations provenant des élèves viennent supporter les représentations des enseignants au regard des notions nécessaires, comme l'indique Vignaud (2007) lorsqu'il mentionne que les représentations permettent une certaine projection basée sur l'expérience antérieure.

✓ Ressources entourant l'enseignement de l'AS

Si en 2014, Poutrain (2014) révélait l'engagement du MEES concernant l'accès aux outils permettant l'enseignement de l'éducation à la sexualité, cinq ans plus tard le discours des personnels enseignants de l'échantillon en dresse un tout autre portrait. Dans cette optique, l'entièreté des sujets (N=12/12) mentionne n'avoir obtenu aucune situation d'enseignement-apprentissage traitant de la thématique de l'AS. Pour leur part, la moitié d'entre eux (N=6/12) affirme n'avoir aucun matériel concret concernant cette thématique et ajoute "avoir besoin d'être outillé". Pourtant, tel que le soulève Bergeron (2012) « au

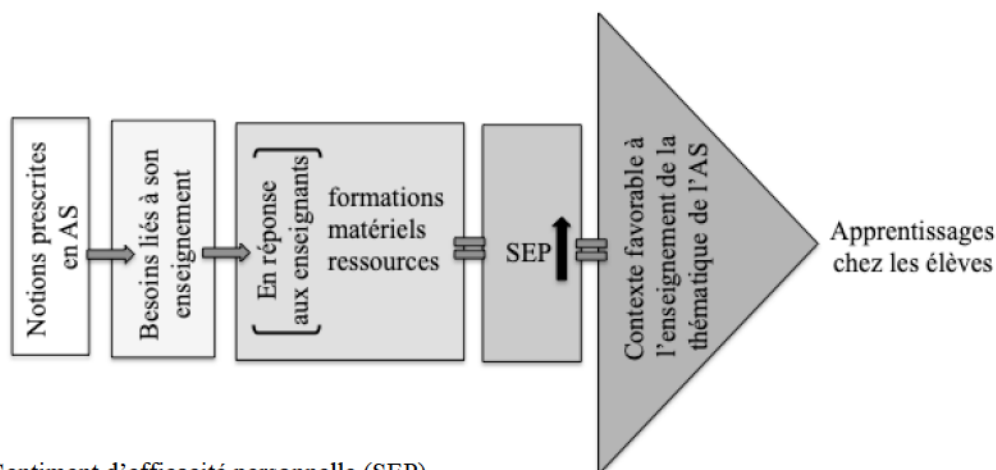
Québec en particulier, plusieurs mesures prévues dans les *Plans d'action des Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle* (Gouvernement du Québec, 2001, 2008) sont reliées à la nécessité d'informer et d'outiller les intervenants-es des milieux de l'éducation » (p. 3). Toutefois, force est de constater que la situation ne semble pourtant pas avoir évolué. Afin de répondre à leur besoin d'accompagnement, le tiers des enseignants (N=4/12) s'est tourné vers des ressources extérieures au milieu scolaire, soit des organismes spécialisés en la matière, alors que les deux tiers (N=8/12) les envisagent. Comme le décrivent Lamaurelle, Lapeyrère et Gervais (2010), « le dispositif d'accompagnement prend appui à chaque niveau de proximité sur un ensemble de personnes ressources » (p. 22). Le but étant de répondre aux besoins individuels, mais aussi collectifs, en facilitant l'acquisition de nouvelles compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) (*Ibid.*).

Dans la région de l'Estrie, lieux de la présente étude, la majorité des enseignants (N=8/12) reconnaît les compétences de l'organisme *Bulle et Baluchon* alors que le tiers de ceux-ci (N=4/12) y a déjà fait appel. L'un des participants explique « qu'après avoir vu *Bulle et Baluchon* intervenir, avoir à le refaire j'irais dans cette optique-là ». Ce dernier exprime ici l'une des sources d'information du sentiment d'efficacité personnelle selon Bandura (1977, 2003), c'est-à-dire l'expérience vicariante qui consiste en l'observation de la réussite d'un tiers. Ainsi, l'utilisation de modèle comme l'organisme *Bulle et Baluchon* permettrait à l'enseignant qui en est témoin de se projeter en se basant sur ce modèle de réussite, augmentant par le fait même son niveau d'efficacité personnel.

Lebrun, Bédard, Hasni et Grenon (2006) mentionnent que « les matériels didactique et pédagogique, et plus particulièrement les manuels scolaires, sont selon de nombreux chercheurs, des outils qui influent sur le processus d'enseignement et d'apprentissage » (p. 2). Pour leur part, les deux tiers des enseignants (N=8/12) souhaitent accéder à de la littérature jeunesse qui serait « assignée à des niveaux scolaires spécifiques afin d'éviter les répétitions », tel que l'indique l'un des individus. De plus, si la moitié des participants (N=6/12) réclame des situations d'enseignement-apprentissage et des modules clé en main

en tant que matériels conventionnels, ils songent aussi à des conférences et des vidéos animées qui selon eux “faciliteraient l’aisance, susciteraient la discussion et rejoindraient les jeunes”. D’après Byers, Dears, Voyer, Thurlow, Coher et Weaver (2003, *In Tremblay, Marchand, Beaulieu, Bossé, Bégin et Gagnon, 2009*), l’utilisation de vidéos éducatives serait l’une des méthodes d’enseignements « les plus appréciées et aidantes pour parler de sexualité, selon les élèves » (p. 15). En résumé, le fait d’offrir « aux enseignants des outils concrets pour actualiser en classe les prescriptions des programmes disciplinaires, les ensembles didactiques ont une fonction de soutien à l’enseignement » (Gouvernement du Québec, 2010c, p. 4). De ce fait, l’ajout d’outils et de matériels pourrait pallier au manque d’expériences antérieures (Bandura, 2003) en permettant à l’enseignant d’augmenter son sentiment d’efficacité personnelle, mais également sa confiance en ses compétences (Gaudreau, 2011). Le terme compétence fait ici référence à la définition de Le Boterf (2002, *In Gervais, Correa Molina et Lepage, 2007*) reconnue dans le milieu de l’éducation, c’est-à-dire le « savoir agir dans un situation professionnelle réelle, savoir mobiliser et combiner des ressources de manière à générer correctement des situations professionnelles » (p. 68). Conséquemment, la formation permet selon Bergeron *et al.* (2017) de faciliter le transfert de nouvelles connaissances puisque comme le mentionne Laroche et Haccoun (1991, *In Ibid.*) « plus quelqu’un se sent capable d’appliquer ce qu’il a appris, plus il va transférer ses apprentissages » (p. 24). Les rendant ainsi davantage « enclins à s’investir pleinement dans l’amélioration de l’école et à travailler en équipe » (Borgonovi et Burnsm, 2015, *In Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture, 2017*, p. 10).

La figure 9 subséquente articule les principaux éléments du deuxième objectif de la présente recherche correspondant au portrait de l’enseignement de la thématique de l’AS. Par le fait même, elle permet de synthétiser ce dernier.



Légende: Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Figure 9: Portrait de l'enseignement de la thématique de l'AS au primaire

En somme, la quasi-totalité des enseignants (N=11/12) est en accord avec les notions prescrites pour la thématique de l'AS. Par contre, ces derniers expriment plusieurs craintes quant à son enseignement ainsi que des besoins relativement aux formations, matériels et ressources qui peuvent, comme le mentionnent Lebrun *et al.* (2006), directement influencer l'agir-enseignant. Plus spécifiquement, concernant la formation, elle aurait également pour effet d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle (Bergeron *et al.*, 2009) des enseignants en suscitant la confiance nécessaire (Gaudreau, 2011) à l'intégration de ces nouvelles notions dans leurs enseignements (Borgonovi et Burnsm, 2015, *In* UNESCO, 2017). Dans cette perspective, les élèves accèderaient à un enseignement comprenant l'ensemble des notions prescrites diffusées dans un contexte favorisant l'apprentissage de celles-ci.

3. DÉTERMINER LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ EN RELATION AVEC L'ENSEIGNEMENT DE LA THÉMATIQUE DE L'AGRESSION SEXUELLE

Le sentiment d'efficacité perçu s'avère être le jugement que porte un individu ou un groupe de personnes sur sa capacité d'organiser et de réaliser une tâche (Bandura, 1977). L'enseignement de la thématique de l'AS n'y échappe pas! Dans cette optique, l'entrevue (questions Q10, Q11, Q12, Q17, Q18, Q19 et Q20) ainsi que l'une des questions (Q2) de la tâche de classement permettent de mettre en lumière ledit sentiment d'efficacité d'ordre personnel ou social, mais aussi ses facteurs d'influence.

- ✓ L'enseignement de la thématique de l'AS et le sentiment d'efficacité personnelle qui en découle

Tout d'abord, nous avons sollicité les individus de l'échantillon afin d'effectuer une tâche de classement concernant leur niveau d'aisance à enseigner les thématiques incluses en éducation à la sexualité, c'est-à-dire: "croissance sexuelle humaine et image corporelles"; "identité, rôles stéréotypes sexuels et normes sociales"; "vie affective et amoureuse"; AS; "grossesse et naissance" (seulement prescrite au préscolaire et premier cycle); "globalité de la sexualité" (Gouvernement du Québec, 2018). La répartition des niveaux d'aisance met en exergue que la thématique de l'AS est celle à qui les enseignants octroient le plus bas rang d'aisance. En effet, seul le sixième de ceux-ci (N=2/12 un enseignant de 2^e année qui ne devait pas l'enseigner car non inclus au programme et un de 5^e année) lui attribue le premier rang d'aisance. Pour leur part, les autres thématiques obtiennent des niveaux d'aisance davantage élevés, à savoir: "vie affective et amoureuse" pour les trois quarts de l'échantillon (N=9/12); "identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales" ainsi que "croissance sexuelle humaine et image corporelle" pour les deux tiers de ce dernier (N=8/12); "grossesse et naissance" pour la moitié des personnes (N=6/12); "globalité sexuelle" pour un peu plus du tiers de celles-ci (N=5/12). Cette projection, ou attente de résultat, peut selon Bandura, (2003) prendre trois formes: 1) les attentes physiques (sensoriel); 2) les attentes sociales (réactions d'autrui); 3) l'autoévaluation. La compréhension du niveau de classement passe par cette dernière alors que l'individu anticipera les conséquences possibles liées à son enseignement correspondant à la réussite (plaisir, reconnaissance sociale et satisfaction personnelle) ou la non-réussite (déplaisir, réprobation sociale et autocritique) (*Ibid.*). Nagels (2005) ajoute que « le sentiment d'efficacité personnelle intervient ainsi à plusieurs niveaux de la construction de compétences [...] une fois l'apprentissage intégré, la compétence acquise [...] l'action compétente se "routinise" » (p. 3). De ce fait, l'enseignement des thématiques présentant le plus haut niveau d'aisance sont celles faisant état d'expériences ou de connaissances de la part des enseignants. En somme, ceux-ci sont davantage enclins à accorder un niveau d'aisance plus élevé à ce qu'ils connaissent qu'à ce qu'ils appréhendent par manque de confiance (Gaudreau, 2011).

Ainsi, les enseignants de l'échantillon sont répartis en trois groupes quant à leur sentiment d'efficacité personnelle au regard de l'enseignement de la thématique de l'AS. En effet, presque la moitié des sujets (N=5/12) évalue leur sentiment d'efficacité comme étant faible, le qualifiant de "nul" ou de "zéro". Ils justifient leurs perceptions par la "délicatesse de l'objet", le manque de formations, de matériels conventionnels et d'outils concrets ainsi que la "crainte de commettre des erreurs". Pour leur part, un peu plus des trois quarts (N=10/12) ajoutent les difficultés liées à la transmission des notions incluses dans cette thématique qualifiée de "complexe, délicate et de laquelle un malaise émane". D'ailleurs, la majorité des participants (N=9/12) ne se considère pas suffisamment outillé pour l'enseigner, exprimant des besoins relativement à l'accompagnement, la formation universitaire et encore une fois au manque de matériels. Dans cette perspective, Bergeron et Hébert (2011) estiment que les objectifs de formation devraient permettre aux enseignants d'accroître leur sentiment d'aisance et de compétence à aborder la thématique de l'AS, puisque les résultats issus d'une étude menée par Bergeron *et al.* (2017) démontrent une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants du secondaire ainsi qu'une attitude plus positive suite à une formation dispensée par le CALACS-Laurentides sur la thématique de la violence sexuelle ainsi qu'une attitude plus positive face à cette dernière. Selon Esteve et Fracchia (1988), il est possible de « définir le malaise des enseignants comme l'ensemble de réactions – de démission, de découragement, maximalistes, agressives ou angoissées – que manifestent les enseignants [...] en tant que groupe professionnel » (p. 45). Les facteurs sociaux et structuraux tels que la "sensibilité" liée à la thématique de l'AS ainsi que l'absence de formation, de matériels et d'outils, supports à l'enseignement, peuvent engendrer le malaise des enseignants et influencer négativement « l'efficacité et la motivation » (Blase, 1982, *In Ibid.*, p. 46) de ceux-ci. De ce fait, Esteve et Fracchi (*Ibid.*) affirment que « les enseignants motivés par des innovations pédagogiques sont souvent découragés par le manque de moyens et de matériel pédagogique » (p. 49).

Le deuxième groupe de l'échantillon affirme, à raison du tiers des personnes (N=4/12), avoir un sentiment d'efficacité élevé par rapport à l'enseignement de la

thématique de l'AS. Les participants l'expliquent par la présence "d'un sentiment de compétence dû à l'acquisition d'une "expertise antérieure". Cette dernière est directement reliée à l'une des sources d'information du sentiment d'efficacité de Bandura (1977, 2003), soit la réalisation de performance qui consiste en l'utilisation des réussites antérieures comme moteur de motivation. « Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance de l'enseignant en sa capacité à enseigner efficacement à ses élèves (attentes d'efficacité personnelle) » (Gaudreau, Royer, Beaumont, Frenette, 2012, p. 85). Soodak et Podell (1996, *In Ibid.*) vont plus loin en précisant qu'il s'agit de la « croyance de posséder les compétences professionnelles nécessaires pour agir efficacement dans une situation donnée et la croyance que ses actions produiront les effets escomptés chez les élèves » (p. 86). Conséquemment, les enseignants de l'échantillon croyant en leur capacité à mettre en œuvre la thématique de l'AS ont assumé celle-ci au sein de leur classe lorsqu'elle devait être enseignée à leur niveau scolaire.

Pour sa part, le dernier groupe fait mention d'un sentiment d'efficacité personnelle moyen ($N=3/12$) à l'égard de l'enseignement de la thématique de l'AS. Le tout est justifié par "la présence de connaissances, mais non uniformes en fonction des notions devant être abordées". Si Dupras et Rousseau (2007) indiquent que les besoins des enseignants sont étroitement liés à leurs expériences antérieures, ils suggèrent également la mise en place d'un accompagnement permettant l'adaptation au développement individuel de chacun afin d'accroître leur sentiment d'efficacité personnelle.

Selon Paul (2009), il faut voir l'accompagnement « à la fois comme une stratégie d'intervention qui s'inscrit dans une logique d'aide au cheminement et comme soutien psychologique et social face au mal-être relié, par exemple, au stress, à l'anxiété ou au manque d'efficacité de la personne en contexte de formation ou de travail. L'accompagnement est aussi considéré comme un filet de sécurité (Papazian-Zohrabian *et al.*, 2015) qui permet d'apporter du soutien dans des contextes difficiles et complexes, ce qui a des retombées sur la santé psychosociale et le climat de travail. (Jutras et Rondeau, 2019, p. 2)

De ce fait, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants interrogés est majoritairement défini de moyen à faible quant à l'enseignement de la thématique de l'AS,

et encore moins élevé lorsqu'il est question de l'accueil d'un dévoilement de la part d'un élève (N=7/12). Pourtant, Hinkelman et Bruno (2008) établissent le rôle essentiel des personnels enseignants du primaire en matière d'AS. Si ces données américaines d'envergure nationale mettent de l'avant le milieu scolaire comme source de signalement des AS envers les mineures, il en va de même au Québec concernant les données de la DPJ (2018) quant à la provenance des signalements. L'évitement causé par la crainte de recevoir un dévoilement pourrait être minimisé ou enrayé, notamment par la mise en place d'un programme d'accompagnement. Tel que relevé par Jutras et Rondeau (2019) l'accompagnement « constitue une pratique d'intervention qui met en place des démarches favorisant l'intégration par la personne des différents savoirs nécessaires à l'exercice de son travail par la création d'un espace transitionnel [...] dans lequel peuvent advenir croissance et développement, si possible au rythme de la personne accompagnée » (p. 3).

✓ L'enseignement de la thématique de l'AS et le sentiment d'efficacité collective

Pour sa part, le sentiment d'efficacité collective qui se dégage d'un groupe provient de l'interaction entre les membres de ce dernier ainsi que de la croyance de chacun d'eux en la capacité commune de réussir la tâche demandée (Bandura, 2003). Dans le milieu de l'éducation, les personnels enseignants sont amenés à travailler ensemble, c'est-à-dire au sein de l'équipe-école, de l'équipe cycle, voire en dyade entre collègues d'un même niveau scolaire. Pour Lecompte (2004), ces regroupements forment un système social interactif de par leur dynamique collective. « Caractérisée par l'interdépendance, la collaboration touche les rapports entre les personnes » (Portelance, 2011, p. 32). « Elle demande un engagement volontaire (Cook et Freind, 1991) et une démarche conjointe sous le signe de l'authenticité et de la confiance (Dionne, 2005) » (*Ibid.*).

De nombreux facteurs influencent cette représentation sociale (Abric, 2001) qu'est le sentiment d'efficacité collective. Parmi ceux-ci il est possible de retrouver les quatre niveaux d'interdépendance de Little (1990, *In* Beaumont, Lavoie et Couture, 2011) déclinés comme suit: 1) niveau 1, les échanges sociaux; 2) niveau 2, les relations d'entraide; 3) niveau 3, les discussions pédagogiques; 4) niveau 4, le cadre commun de référence. En ce

qui a trait aux enseignants de l'échantillon, la totalité d'entre eux (N=12/12) décrit un environnement collectif dépourvu des niveaux permettant d'identifier un degré d'interdépendance, donc de développer un sentiment d'efficacité collective. Ceux-ci font plutôt état d'un environnement empreint d'un sentiment de surcharge, de résistance d'où ne se dégage aucun sentiment commun dû entre autres à l'absence d'échange et de discussion. Effectivement, le discours de la majorité des sujets articulé de sorte qu'ils se situent au niveau 1 du continuum de Little (*Ibid.*), correspondant à des « échanges sociaux informels, superficiels, des anecdotes. Interactions peu centrées sur la résolution de problèmes » (p. 9). Uniquement deux sujets se situent au niveau 3 du continuum quand ils réfèrent aux « discussions pédagogiques/disciplinaires, partage d'idées, de matériel, planification de stratégies » (*Ibid.*) en mentionnant "travailler ensemble" et pouvoir "compter l'une sur l'autre par l'échange de matériels ou l'ouverture à des discussions".

De plus, lorsque certains sujets qualifient leurs collègues comme étant résistants aux changements peut, selon Alexandre-Bailly, Bourgeois, Gruère, Raulet-Croset et Roland-Lévy (2006), être la manifestation de « la confrontation de deux logiques, celle de l'individu qui est touché par le changement, et celle du pilote du changement qui va souvent percevoir toute manifestation d'opposition comme un acte de résistance au changement proposé » (p. 268). Comme l'exprime l'une des personnes "il y a une résistance à laquelle je n'avais pas pensé quand j'ai accepté d'embarquer dans ce projet-là, mais je me rends compte que j'ai du plaisir, mais toute seule". Conséquemment, la résistance au changement risque d'être utilisée de la part des deux parties, à savoir « comme un alibi, les uns pour stigmatiser les "résistants", sans chercher à comprendre les raisons ni à réfléchir aux représentations du changement engagé, les autres pour se réfugier dans une attitude passive, voire de blocage, sans chercher à expliciter leurs interrogations et incompréhensions » (*Ibid.*). Ce qui expliquerait l'absence de sentiment d'efficacité collective.

Le sentiment d'efficacité collective tel que décrit par Bandura (2003) n'est donc en aucun cas présent dans l'environnement actuel des enseignants au regard de l'enseignement

de la thématique de l'AS. Autrement dit, la discordance entre les niveaux distincts de sentiment d'efficacité personnelle ne leur concédait pas pour l'instant l'opportunité de succéder aux deux étapes décrites par Gibson et Earley (2007), permettant à un groupe d'atteindre l'efficacité collective. Ces étapes sont le développement et l'opérationnalisation. Celles-ci sont supportées par les trois processus suivants: 1) l'accumulation de l'information; 2) l'interaction et l'examen; 3) l'accommodement de l'information. Ce processus basé sur l'échange d'informations ne peut être amorcé par nos sujets puisque leur environnement de travail est presque dépourvu de moments de discussions entourant l'objet, soit l'enseignement de l'éducation à la sexualité, dont la thématique de l'AS. Ainsi, l'absence des éléments nécessaires à la construction d'un sentiment d'efficacité collective ne permet donc pas de développer ce dernier.

Si Dupras et Rousseau (2007) mentionnent que la formation augmenterait le sentiment d'efficacité, Fassier, Lamort-Bouché, Sarnin, Durif-Bruckert, Péron, Letrilliart et Durand (2015) ajoutent qu'elle se doit être adaptée aux besoins du milieu. À cette fin, lorsqu'il y a implantation d'un nouveau programme, ces derniers utilisent le protocole de *l'intervention mapping* qui propose les six étapes qui suivent: « conduire une évaluation des besoins, formuler les objectifs du programme, choisir les théories et les méthodes d'intervention, développer le modèle logique du programme, planifier l'adoption et l'implantation du programme, planifier son évaluation » (*Ibid.* p. 34). Conséquemment, la première étape selon le protocole vise à documenter les besoins des acteurs du milieu afin de dresser le portrait de leurs représentations se voulant l'amalgame des savoirs techniques et expérientiels (*Ibid.*). Ainsi, en fonction des différentes étapes de ce protocole, lors de l'instauration de l'éducation à la sexualité, et plus précisément la mise en œuvre de la thématique de l'AS, il appert que les besoins des enseignants n'ont pas été relevés. Certes, durant la consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité (Direction de la méthodologie et des enquêtes, 2017) implanté dans "uniquement" treize écoles primaires du Québec dans lesquelles « seuls les apprentissages de la 1^{re}, de la 3^e et de la 5^e année du primaire » (p. 13) étaient effectués, des données ont été collectées. Cependant, si « quatre formations ont été offertes aux personnes désignées comme responsables de la formation

dans les commissions scolaires ou les établissements privés ainsi qu'aux directions d'écoles primaires et secondaires » (*Ibid.*, p. 15), les enseignants, titulaires d'une classe, n'en ont pas bénéficié. De plus, la collecte des données était destinée aux « responsables de la formation dans les commissions scolaires et les établissements privés, aux directions d'écoles primaires et secondaires ainsi qu'aux responsables de l'animation des apprentissages au primaire et au secondaire » (*Ibid.*, p. 16). De ce fait, les enseignants n'ont pas été sollicités. Cependant, dans le cadre de l'actuelle étude où lorsqu'ils sont interpellés, ces derniers expriment l'importance de réaliser la première étape du protocole en énonçant leurs besoins de formation, de matériels conventionnels et d'outils afin de se sentir efficace face à cette nouvelle responsabilité qu'est l'enseignement de la thématique de l'AS incluse en éducation à la sexualité.

La figure 10 expose les principaux éléments supportant le troisième objectif de recherche.

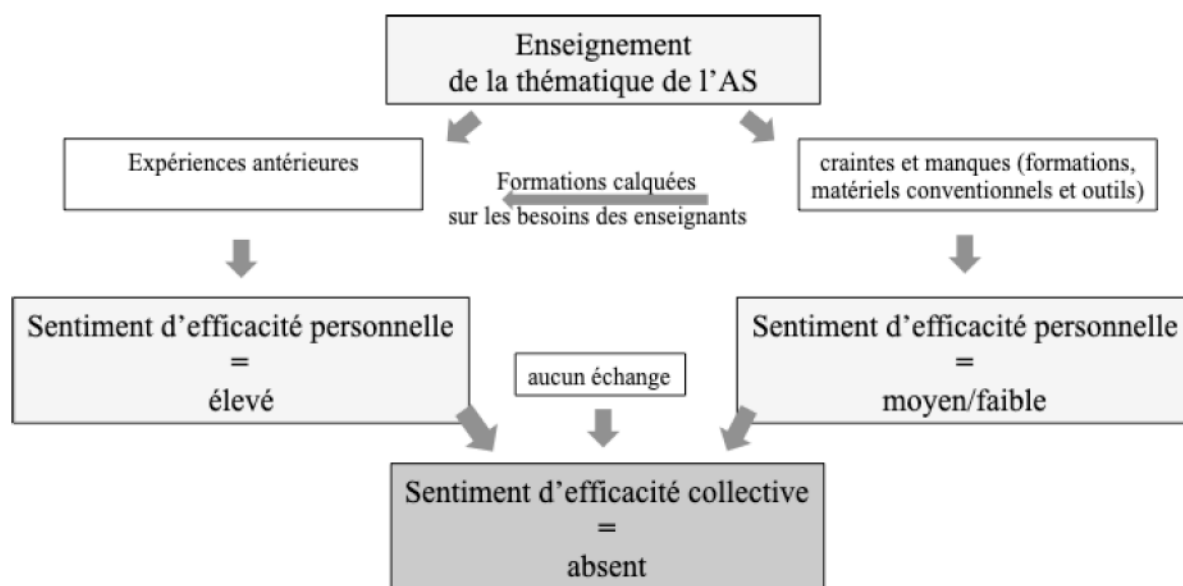


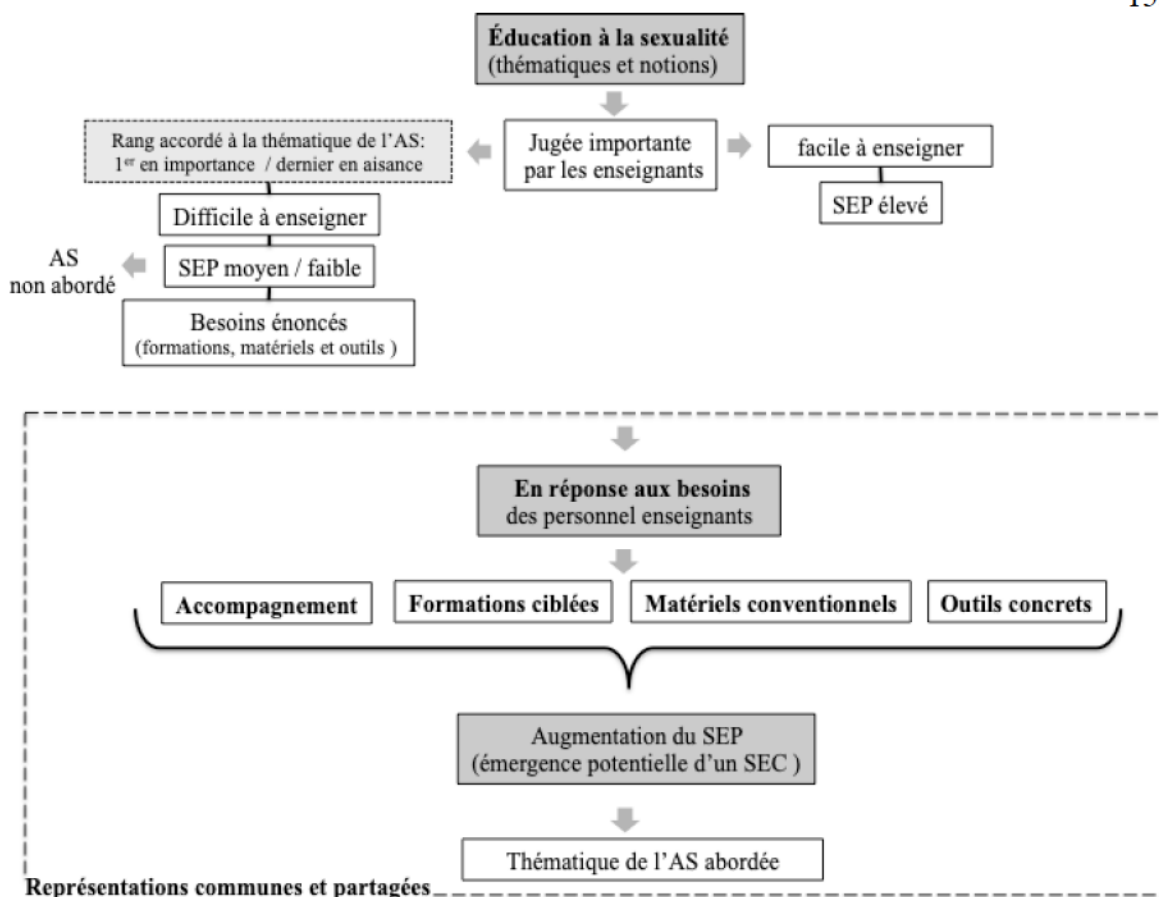
Figure 10: Sentiment d'efficacité et enseignement de la thématique de l'AS

En conséquence, la majorité des enseignants de l'échantillon éprouve un sentiment d'efficacité personnelle allant de moyen à faible concernant l'enseignement de la thématique de l'AS qui est explicité par la crainte de commettre des erreurs et de recevoir

un dévoilement, mais aussi le manque de formations, de matériels et d'outils. À l'opposé, une minorité d'enseignants juge leur sentiment d'efficacité personnelle élevé à cause des expériences antérieures. Ces dernières étant d'ailleurs l'une des sources du sentiment d'efficacité personnelle tel que décrit par Bandura (2003). Pour sa part, le sentiment d'efficacité collectif ne peut être évalué par les participants, dû à l'absence d'échanges à son propos en milieu scolaire. Cet élément étant l'assise de la dynamique interactive sous-jacente à celui-ci (Gibson et Earley, 2007). Dans cette optique, l'ajout de formations centrées sur les besoins (Fassier *et al.*, 2015) des enseignants est très certainement une option à considérer qui correspondrait à leurs attentes.

4. SYNTHÈSE

Ergo, les représentations des personnels enseignants interrogés dans le cadre de la présente recherche permettent d'identifier leur sentiment d'efficacité à l'égard de l'enseignement de l'éducation à la sexualité, mais particulièrement de la thématique de l'AS. La figure 11 suivante met en relation les résultats issus des trois objectifs spécifiques ciblés qui répondent à l'objectif principal visant à identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de leur sentiment d'efficacité à enseigner la thématique de l'AS en éducation à la sexualité et les facteurs qui influencent celui-ci. Dans cette perspective, la synthèse présentée en aval se veut à la fois un portrait de la situation actuelle et une esquisse des propositions de changements qui ont émergé de l'analyse du discours des participants.



Légende: Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ; sentiment d'efficacité collective (SEC)

Figure 11: Synthèse des résultats aux objectifs de recherche

Ainsi, les enseignants de l'échantillon partagent des représentations communes quant à l'importance de l'éducation à la sexualité dans les écoles primaires du Québec, où la moitié d'entre eux (N=6/12) accorde le premier rang d'importance à la thématique de l'AS correspondant au plus grand nombre de personnes ayant octroyé le premier rang à l'une ou l'autre des thématiques. À cet égard, l'aspect préventif est la raison énoncée. Parallèlement, c'est l'inverse qui se produit par rapport au niveau d'aisance exprimé à l'égard des six thématiques vues en éducation à la sexualité. Du coup, la thématique de l'AS n'est relevée au premier rang d'aisance que par uniquement deux participants (N=2/12). Cette dissonance a pour effet la priorisation de tierces thématiques en éducation à la sexualité, jugées davantage aisées à enseigner ("identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales" et "croissance sexuelle, humaine et image corporelle"), ayant comme

conséquence l'évitement de la thématique de l'AS par crainte d'un dévoilement ou par manque apparent d'accès à des ressources adéquates (formations, matériels et outils).

Plus spécifiquement, les notions incluses dans la thématique de l'AS font la quasi-unanimité chez les enseignants (N=11/12) quant à leur nécessité. Toutefois, le manque de ressources semble ébranler leur confiance en leur capacité de transmission des savoirs et d'accueil d'un dévoilement ayant pour effet un sentiment d'efficacité personnelle qualifié de moyen (N=3/12) à faible (N=5/12) chez la majorité des sujets. Dès lors, bien qu'ils expriment l'importance que revêt cette thématique en matière de prévention, ils l'évitent par manque d'accompagnement et de support de la part des instances gouvernementales ou de leur CS.

De ce fait, des études démontrent qu'il est possible d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des professionnels par diverses stratégies telles que la modélisation, les suggestions, les conseils (Bandura, 1977, 2003). De plus, le protocole de *l'intervention mapping* (Fassier *et al.*, 2015) suggère d'amorcer l'implantation d'un nouveau programme par l'identification des besoins des acteurs des milieux concernés de façon à fournir un accompagnement approprié, adapter les formations et mettre à leur disposition les ressources nécessaires (matériels conventionnels et outils concrets). Comme le mentionne Smonnot (2006), « en contexte scolaire, il est vrai que les besoins sont souvent prescrits par les enseignants » (p. 52). Ceux-ci correspondent « à un décalage entre une situation réelle et une situation idéale » (De ketele, Chastrette, Cros, Mettelin et Thomas, 1988, *In* Roegiers, Wouters et Gérard, 1992, p. 3). Ainsi, pallier à ces derniers aura pour effet de maximiser le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

Également, d'après Jutras et Rondeau (2019), "l'espace transitionnel" que les formations procurent aux enseignants leur permettrait des discussions sur l'enseignement de l'AS de manière à amorcer un dialogue empreint d'échanges créant ainsi la base de l'établissement d'un potentiel sentiment d'efficacité collective menant à des représentations communes et partagées, voire socialement ancrées.

CONCLUSION

La problématique de cette recherche met en évidence la pertinence sociale et scientifique de l'objet d'étude visant à identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de leur sentiment d'efficacité à enseigner la thématique de l'AS en éducation à la sexualité. Tout d'abord, la pertinence sociale trouve son ancrage dans la mise en place des diverses politiques légiférant en matière d'AS. La première est la réforme législative de la *Constitution du Canada* de 1983, qui permet de considérer l'AS comme problème sociétal. Depuis lors, plusieurs amendements ont été apportés donnant lieu au Québec à la *Loi de la protection de la jeunesse* sous l'article 39 (Assemblée nationale du Québec, 1977; Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 1997), qui oblige l'ensemble des professionnels œuvrant auprès des enfants, dont les enseignants, à signaler toutes situations visées par les articles de cette loi (Gouvernement du Québec, 2010b). À ce titre, le *Bilan des Directeurs provinciaux de la protection de la jeunesse* (Directeurs de la protection de la jeunesse /directeurs provinciaux, 2018) fait état de 2015 à 2018 de 933 signalements retenus pour AS et 788 signalements pour un risque d'AS concernant la situation d'enfants âgés de 6 à 12 ans. Ce même bilan montre que 343 situations d'enfants âgés de 6 à 12 ans sont prises en charge pour AS alors que 352 le sont pour un risque d'AS.

au tournant des années 2000 Lavergne et Tourigny mentionnent qu'entre 10 % et 12 % des enfants faisant état d'un signalement à la DPJ en Amérique du Nord, sont victimes d'AS. En appliquant cette logique aux 38 945 signalements (Directeurs de la protection de la jeunesse /directeurs provinciaux, 2018) retenus par la DPJ, 3 894 enfants auraient subi une forme d'AS au courant de l'année 2017-2018 au Québec. Selon Beaudoin, Hébert et Bernier (2013), avoir été victime d'AS pourrait affecter le développement de ceux-ci de manière permanente. Des caractéristiques propres à l'enfant ainsi que des facteurs environnementaux peuvent augmenter la vulnérabilité de ce dernier (ex.: genre, âge et scolarisation de la mère) (Tourigny et Baril, 2011). Conséquemment, des orientations

ministérielles ont vu le jour dans un but préventif. La plus récente est *La Stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles 2016-2021, Les violences sexuelles, c'est NON (Ibid., 2016b)* qui s'articule autour de quatre priorités, dont le soutien à l'intervention, dans lequel s'inscrit notre étude. Quelques années auparavant, lors de la dernière réforme scolaire de 2003, l'éducation à la sexualité est devenue une responsabilité commune dispensée tant au primaire qu'au secondaire (Gouvernement du Québec, 2003). Quinze ans plus tard, la Direction de la méthodologie et des enquêtes (2017) révélait que bien qu'obligatoire, l'enseignement de cette dernière était majoritairement ineffectif dans les écoles primaires québécoises à cause du malaise et de l'embarras entourant sa mise en œuvre (Poutrain, 2014). Pour sa part, le bilan du projet pilote actualisé en 2015 au sein d'écoles primaires et secondaires (Direction de la méthodologie et des enquêtes, 2017) relève quelques difficultés quant à son implantation. Du coup, la thématique de l'AS fut identifiée comme la plus problématique par le manque d'aisance des responsables en éducation à la sexualité face aux notions prescrites et ce, malgré le support de formations dispensé par le MEES (*Ibid.*). Subséquemment, l'éducation à la sexualité est à l'automne 2018 obligatoire dans l'ensemble des écoles primaires francophones du Québec et l'enseignement de la thématique de l'AS prévu pour la première année de chacun des cycles scolaires (1^{re}, 3^e et 5^e années) (Gouvernement du Québec, 2018). À l'extérieur du milieu scolaire, plusieurs ressources communautaires sont disponibles à l'égard de l'AS. Parmi celles-ci, il est possible de relever les CALACS au niveau provincial ainsi que *Bulle et Baluchon* pour la région de l'Estrie, région où s'est effectuée la prise de données de l'actuelle recherche. Parallèlement, une recension des documents disponibles en matière d'AS dans les CS a permis de démontrer le peu des ressources dans le milieu. Pourtant, de par « leur présence quotidienne auprès des enfants, les enseignants sont en première ligne dans la prévention et le dépistage des agressions sexuelles (Ford *et al.*, 2001; Hinkelman et Bruno, 2008; Kenny, 2007; Kenny *et al.*, 2008; Kohl, 1993) » (Bergeron et Hébert, 2011, p. 461).

Quant à la pertinence scientifique, elle met de l'avant l'importance de s'intéresser à l'un des facteurs déterminants de la prévention des violences sexuelles, dont fait partie l'AS

(Beaulieu, 2010; Berger *et al.*, 2004; Cohen *et al.*, 2004). Effectivement, les recherches internationales, canadiennes et québécoises portant sur l'éducation à la sexualité mettent l'accent sur la nécessité de la rendre accessible à tous les jeunes en identifiant *de facto* l'école comme lieu à privilégier (Khzami *et al.*, 2008). Les enseignants sont donc les personnes toutes désignées pour favoriser le développement de compétences à son égard, mais également réaliser la prévention par rapport à l'AS (Bergeron, Hébert et Gaudreau, 2017). Toutefois, les recherches corroborent le malaise des personnels enseignants à propos de son enseignement (Beaulieu, 2010; Cohen *et al.*, 2004), démontrant ainsi la pertinence scientifique de l'objet d'étude.

Le problème de recherche s'instaure dans cette "zone grise" où l'implantation de l'éducation à la sexualité, dont la thématique de l'AS, est obligatoire, mais fait preuve de malaise par les acteurs concernés, ne permettant pas ainsi de maximiser son enseignement. Afin de répondre au manque de connaissances scientifiques à cet effet, la question de recherche qui sous-tend la réflexion menée est la suivante: Qu'en est-il du sentiment d'efficacité et de ses facteurs d'influence sur les représentations que peuvent avoir les personnels enseignants du primaire à l'égard de l'AS et de son enseignement?

Dans le but de répondre à notre questionnement, le cadre conceptuel articule les concepts et les construits que sont le sentiment d'efficacité personnelle et collective ainsi que les représentations cognitives et sociales. D'après Bandura (1977, 2003), le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance d'un individu en ses propres capacités d'organisation et de réalisation d'une tâche spécifique dans un contexte donné. « Selon cette théorie, les croyances d'efficacité se développent et se modifient tout au long de la vie à partir des expériences vécues, de l'influence de modèles observés et des encouragements de l'entourage. L'expérience serait la source la plus importante à l'origine des croyances d'efficacité » (Perreault, Brassart et Dubus, 2010, p. 2). Le sentiment d'efficacité collective est pour sa part « une croyance collective en sa capacité d'atteindre ses objectifs » (Terrisse et Lefebvre, 2007, p. 56). Cette dynamique interactive est influencée par les processus d'accumulation de l'information, d'interaction et d'examen ainsi que d'accommodement,

tel qu'énoncé par Gibson et Earley (2007). Pour leur part, les représentations cognitives sont une conservation d'une illustration mentale d'un objet ou d'un ensemble d'éléments (Denis, 1989, *In* Bernoussi et Florin, 1995). Bresson (1987, *In Ibid.*) précise qu'elles permettent à l'individu de catégoriser les nouveaux éléments en fonction des objets de référence. Celles-ci prendraient forme à l'intérieur des représentations sociales (Jodelet, 1989). Caractéristiques de leur société, ces dernières résultent du partage des dynamiques sociales (*Ibid.*). Tributaires de savoirs, elles sont empreintes d'une identité commune à un groupe d'individus relativement à leur société d'attache (Durkeim, 1898). Cependant, si les représentations sociales d'un groupe sont parfois difficiles à identifier, des représentations communes et partagées peuvent émerger sans pour autant être qualifiées de sociales (Jodelet, 1994).

L'objectif général de la présente recherche visait à identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de leur sentiment d'efficacité à enseigner la thématique de l'AS en éducation à la sexualité et ses facteurs d'influence. Celui-ci faisait état de trois objectifs spécifiques permettant son opérationnalisation par l'entremise de la méthodologie. Ainsi, la recherche de type descriptif conduite a privilégié une méthode qualitative (De Ketele et Roegiers, 1991). Tel que mentionné par Beaud (2010), l'échantillon de la présente recherche est constitué d'un sous-ensemble de la population soit les enseignants de la CSRS et de la CSS en région de l'Estrie. Quant à l'échantillon, il est de convenance et aléatoire, car issu d'enseignants du primaire volontaires (N=12) œuvrant dans ces deux CS. Pour sa part, l'échantillonnage a été réalisé par procédure dite en boule de neige, où nous avons demandé à un « noyau d'individu » (Beaud, 2010, p. 266), à savoir deux enseignants issus de notre environnement professionnel, d'interpeler « tous ceux qui sont en relation [...] avec eux, et ainsi de suite » (*Ibid.*). Le recueil de données s'est effectué à l'aide d'une tâche de classement et d'une entrevue individuelle semi-dirigée réalisée auprès des sujets composant l'échantillon. La tâche de classement demandait aux sujets de comparer des items entre eux afin de les classer par ordre d'importance et d'aisance en leur octroyant un rang de priorité. Pour sa part, l'entrevue semi-dirigée a été supportée par un guide d'entrevue construit à partir des notions prescrites en éducation à la

sexualité (Gouvernement du Québec, 2018), mais aussi du cadre conceptuel. Enfin, la tâche de classement a fait état d'une compilation simple des données par rapport à l'importance ainsi qu'à l'aisance à enseigner chacune des thématiques en éducation à la sexualité, alors que les verbatim issus de l'entrevue ont donné lieu à une analyse de contenu selon Bardin (2013).

Les résultats découlant des analyses effectuées ont permis d'identifier les représentations communes et partagées, ainsi que les représentations cognitives, des personnels enseignants de l'échantillon au regard de l'enseignement de la thématique de l'AS dans le cadre de l'éducation à la sexualité. Ils permettent également de mettre en lumière le sentiment d'efficacité de ces derniers. Finalement, la discussion scientifique ressort les faits saillants de manière à répondre aux objectifs spécifiques de la recherche, puis à l'objectif général.

Concernant le premier objectif spécifique, qui consistait à effectuer la description de l'instauration de l'éducation à la sexualité, les résultats permettent d'établir que cette dernière est bien accueillie par les enseignants qui y sont favorables. Ils placent la thématique de l'AS au premier rang en termes d'importance, dû entre autres à son rôle préventif (Jourdan *et al.*, 2002). Nonobstant, la majorité des participants (N=9/12) juge l'enseignement de cette dernière comme difficile, ayant pour effet qu'ils priorisent des thématiques qualifiées de plus faciles telles que “identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales” et “croissance sexuelle, humaine et image corporelle”. Pour sa part, le second objectif spécifique visait l'établissement du portrait de l'enseignement de la thématique de l'AS. Les résultats démontrent que la presque totalité des sujets (N=11/12) est en accord avec les notions qui y sont incluses (Gouvernement du Québec, 2018). Toutefois, bon nombre exprime des craintes (N=5/12) et besoins (N=7/12) à l'égard de son enseignement (formations, matériels et outils). Dans cette optique, Bergeron *et al.* (2009) mentionnent que la formation pourrait influencer positivement sur le sentiment d'efficacité personnelle en augmentant le degré de confiance des enseignants (Gaudreau, 2011), leur permettant par le fait même d'aborder de nouvelles notions (Borgonovi et Burnsm, 2015, *In*

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2017) comme celles prescrites au regard de la thématique de l'AS. Quant au troisième objectif spécifique, il visait à déterminer le sentiment d'efficacité des sujets en relations avec l'enseignement de la thématique de l'AS. *De facto*, les enseignants de l'échantillon présentent majoritairement un sentiment d'efficacité personnelle allant de moyen (N=3/12) à faible (N=5/12) lorsqu'il est question de la thématique de l'AS. Ces derniers l'expliquent à nouveau par la crainte de faire des erreurs, de recevoir un dévoilement, mais également à l'absence de formations, de matériels conventionnels et d'outils concrets. La minorité de ceux-ci (N=4/12) disant éprouver un sentiment d'efficacité personnelle élevé le justifie par l'acquisition d'expériences antérieures. Pour sa part, le sentiment d'efficacité collective n'a pu être relevé étant donné l'absence d'échanges en la matière entre les personnels enseignants, voire scolaires, au sein de leur institution. En conséquence, l'offre de formation centrée sur les besoins (Fassier *et al.*, 2015) est une avenue à explorer.

Si l'actuelle recherche n'a aucunement la prétention de généraliser les résultats obtenus au regard de la population des personnels enseignants québécois à l'enseignement au primaire francophone, des limites sont présentes, des retombées sont envisagées ainsi que des pistes de réflexion sont identifiées.

✓ Limites

La première limite est liée au fait que l'échantillon était restreint et composé de personnes volontaires. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisables. La seconde limite provient de la méconnaissance de cette thématique liée entre autres à sa nouveauté, mais également à la nature de cette dernière. Ces éléments peuvent entraîner un sentiment d'incompétence ou de malaise et donc avoir freiné la participation d'individus. Il faut également tenir compte du moment de la collecte des informations. En effet, cette dernière a été effectuée pendant la période estivale, synonyme de vacances pour les personnels enseignants. L'utilisation de l'entrevue comme mode de collecte de données comporte aussi certaines limites. « Tous les écrits qui traitent de l'entretien considèrent comme essentielle la qualité de l'interaction établie entre le chercheur et le sujet; l'un parle de la qualité de la

communication (Boutin, 2006); Savoie-Zajc (2009) souligne que la qualité des données découle de la conduite de l'entretien » (Baribeau et Royer, 2012, p. 37). Savoie-Zajc (2010) ajoute à cela que c'est « la nature même du matériau verbal qui constitue le cœur de la collecte de données » (p. 133). L'identification des représentations des participants est de plus teintée et limitée par ces derniers de leur propre expérience (*Ibid.*) à la fois peu exhaustive, à cause de l'implantation récente dans les écoles québécoises de l'éducation à la sexualité, et circonscrite.

✓ Retombées

La présente recherche permet des retombées de diverses natures. Tout d'abord, la publication de ce mémoire valorise l'actualisation des connaissances scientifiques concernant les représentations des enseignants à l'égard de l'éducation à la sexualité, et plus particulièrement de la thématique de l'AS. De plus, de par la nouveauté de l'objet, elle relève des manques quant au cadre d'implantation de l'éducation à la sexualité et à l'évaluation des besoins des enseignants, mettant ainsi de l'avant des connaissances à cet égard. Enfin, la réflexion menée et les résultats découlant de l'étude sont un apport transférable en formation initiale et continue. Enfin, la diffusion des résultats pourrait influencer l'agir enseignant, mais également les formations dispensées dans les CS au regard de l'implantation de l'éducation à la sexualité dans les classes du primaire au Québec par un partage d'expertise.

✓ Pistes de réflexion

La réalisation de ce mémoire soulève plusieurs pistes de réflexion. Premièrement, il apparaît pertinent de refaire cette étude auprès d'un échantillon plus large. De plus, mener une étude à moyen terme permettrait d'évaluer l'évolution des représentations des enseignants de par l'accumulation d'expérience. En outre, ce temps de latence pourrait favoriser l'identification d'un sentiment d'efficacité collective. Les résultats mettent également en lumière les besoins des enseignants quant à la nécessité de formations, de matériels conventionnels et d'outils concrets. L'ajout à cet égard au niveau de la formation

initiale pourrait être une avenue à considérer. Documenter ces derniers semble d'intérêt. De plus, dans une visée d'interdisciplinarité, il à propos de distinguer l'arrimage de l'éducation à la sexualité, dont la thématique de l'AS avec les domaines d'apprentissage. Finalement, questionner les élèves à l'égard des notions prescrites en éducation à la sexualité et en AS est à envisager. En somme, collecter des données sur les pratiques enseignantes du primaire, voire du secondaire, au regard de l'enseignement de la thématique de l'AS auprès des diverses clientèles privilégierait une meilleure connaissance de son enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelli, S. (2017). Exploitation didactique de l'histoire et de l'épistémologie dans une perspective de formation des enseignants à l'éducation à la sexualité. *Tréma*, 47, 1-16. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://journals.openedition.org/trema/3639#quotation>.
- Abrieu, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. *Psychologie et société*, 4, 81-106. Document téléaccessible à l'adresse suivante: https://scholar.google.ca/scholar?lookup=0&q=L%E2%80%99approche+structurale+des+repr%C3%A9sentations+sociales:+d%C3%A9veloppements+recents.&hl=fr&as_sdt=0,5&as_vis=1.
- Action for the Rights of Children (2001). *Questions spécifiques: Abus et Exploitation*. Genève, CH: United Nations High Commissioner for Refugees. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.unhcr.org/fr/4b151b85e.pdf>.
- Andreani, J.-C. et Conchon, F. (2003). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: état de l'art en marketing*. Actes du Congrès des Tendances du Marketing. Paris, FR: Institut INSEMMA et Groupe ESCP-EALP.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Allard-Dansereau, C. et Frappier, J.-Y. (2011). L'intervention médicale et médicolégale auprès des enfants et des adolescents victimes d'agressions sexuelles. In M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny, *L'agression sexuelle envers les enfants. Tome I* (p. 97-147). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite "qualitative": de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. Document téléaccessible à l'adresse suivante: https://scholar.google.ca/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=Anadon%2C+M.+%282006%29.+La+recherche+dite+%E2%80%99Cqualitative%E2%80%99D%3A+de+la+dynamique+de+son+%C3%A9volution+aux+acquis+ind%C3%A9niables+et+aux+questionnement+pr%C3%A9sents.+Recherches+qualitatives%2C+26%281%29%2C+5-31.+&btnG.
- Assemblée générale des Nations Unies (1989). *Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant*. New York, US: Commission des Affaires sociales et humanitaires. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/convention-internationale-relative-aux-droits-de-l-enfant-integral.pdf>.
- Assemblée nationale du Québec (1977). *Loi sur la protection de la jeunesse. Chapitre 20*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.cdpedj.qc.ca/Publications/signalement.pdf>.
- Balançon, M. et Roussey, M. (2000). *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 13(1), 36-42. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0987798300801334>.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, BE: De Boeck.

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : the Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. et Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 56(5), 805-814. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://psycnet.apa.org/buy/1989-27913-001>>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001>>.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (12^e éd.). Collection Quadrige. Paris: Presses universitaires de France.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewjCw_K6u4XkAhWDY98KHSzDBiQQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fww.recherche-qualitative.qc.ca%2Fdocuments%2Ffiles%2Frevue%2Fhors_serie%2Fhors_serie_v7%2FHS7_Texte_Royer_Baribeau.pdf&usq=AOvVaw1oCfC5Wga90tTiEfsmjqrW>.
- Baril, K. et Tourigny, M. (2016). Facteurs maternels associés au cycle intergénérationnel de la victimisation sexuelle dans l'enfance parmi des femmes de la population générale. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(4), 266-277. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://psycnet.apa.org/record/2016-29878-001>>.
- Barth, J., Bermetz, L., Heim, E., Trelle, S. et Tonia, T. (2013). The current prevalence of child sexual abuse worldwide: a systematic review and meta-analysis. *Swiss School of Public Health*, 58, 469-483. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s00038-012-0426-1>>.
- Beaud, J.-P. (2010). L'échantillonnage. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématisation à la collecte des données* (p. 251-283). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Beaudoin, G., Hébert, M. et Bernier, A. (2013). Contribution of attachment security to the prediction of internalizing and externalizing behavior problems in preschoolers victims of sexual abuse. *Revue Européenne de Psychologie*, 63(3), 147-157. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1162908812000990>>.
- Beaudoin, G. et Hébert, M. (2012). Sécurité d'attachement. Un concept prometteur pour l'analyse des profils des victimes d'agression sexuelle? In M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny, *L'agression sexuelle envers les enfants. Tome 2* (p. 261-314). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, QC: Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://cires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf>.

- Beaulieu, N. (2010). *Identification des besoins de formation des enseignantes et des enseignants du secondaire en matière d'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Mémoire. Rimouski, QC: Université du Québec à Rimouski, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://semaphore.ugr.ca/411/1/Nadine_Beaulieu_aout2010.pdf>.
- Berger, D., Bernard, S., Tracana, R. et Carvalho, G. (2010). *Éducation à la santé et à la sexualité: représentations sociales, conceptions individuelles et pratiques d'enseignants de 15 pays*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation. Genève, CH: Université de Genève. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-p/education-et-sante-4eme-partie-representations-des-acteurs/Education_a_la_sante.pdf>.
- Bergeron, M., Hébert, M. et Gaudreau, L. (2017). Les effets d'une formation dans le domaine de la violence sexuelle sur les connaissances, les attitudes, l'autoefficacité et le transfert des apprentissages. *Canadien Journal of Community Mental Health*, 16(3), 15-27. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.cjcmh.com/www.nrcresearchpress.com/doi/abs/10.7870/cjcmh-2017015>>.
- Bergeron, M., Hébert, M., Ricci, S., Goyer, M.-F., Duhamel, N., Kurtzman, L., Auclair, I., Clennett-Sirois, L., Daigneault, I., Damant, D., Demers, S., Dion, J., Lavoie, F., Paquette, G. et Parent, S. (2016). *Violences sexuelles en milieu universitaire au Québec: Rapport de recherche de l'enquête ESSIMU*. Montréal, QC: Université du Québec à Montréal. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://constellation.ugac.ca/4098/>>.
- Bergeron, M. et Hébert, M. (2011). La prévention en matière d'agression sexuelle contre les enfants. In M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny, *L'agression sexuelle envers les enfants. Tome 1* (p. 447-493). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec, collection Santé.
- Bergeron, M. et Tourigny, M. (2011). Évaluation d'un partenariat dans le cadre de la mise en place de services intersectoriels pour les enfants victimes d'agressions sexuelles. *Service social*, 57(1), Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/en/journals/ss/2011-v57-n1-ss5004186/1006244ar/abstract/>>.
- Bernard-Bonnin, A.-C., Hébert, M., Daignault, I.-V. et Allard-Dansereau, C. (2008). Disclosure of sexual abuse, personal and familial factors as predictors of post-traumatic stress symptoms in school-agred girls. *Paediatrics & Child Health*, 13(6), 479-486. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://academic.oup.com/pch/article/13/6/479/2639097/Disclosure-of_sexual-abuse-and-personal-and>.
- Bernoussi, M. et Florin, A. (1995). La notion de représentation: de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 48(1), 71-87. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1995_num_48_1_2115>.
- Black, D.-A., Heyman, R.-E. et Slep, A.-M.-S. (2001). Risk factors for child sexual abuse. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 203-229. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://ac.els-cdn.com/S1359178900000239/1-s2.0-S1359178900000239-main.pdf?_tid=1abd27fa-7872-11e7-a77100000aacb360&acdnat=1501781894_0e24fdc637831b4d78b93d72a825655b>.

- Boisvert, I., Tourigny, M., Lanctôt, N. et Lemieux, S. (2019). Comportements sexuels problématiques chez les enfants: une recension systématique des facteurs associés. *Revue de psychoéducation*, 45(1). Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/en/journals/psyedu/2016-v45-n1psyedu02989/1039163ar/abstract/>>.
- Bouffard-Bouchard, T. et Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of psychology*, 23, 409-431. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e025339b-9f08-4629-b131-5d18a5d70760%40sessionmgr4010>>.
- Champely, S. (2004). *Statistique appliquée au sport. Cours et exercices*. Bruxelles, BE: De Boeck.
- Clément, M.-E. et Boileau, E. (2010). Violence dans l'enfance, qualité des relations avec les parents et attitudes éducatives à l'égard de la violence. *Intervention*, 132(1), 104-113. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.revueintervention.org/sites/default/files/intervention_132_11_violence.pdf>.
- Clément, M.-E., Chamberland, C. et Trocmé, N. (2009). Épidémiologie de la maltraitance et de la violence envers les enfants au Québec. *Santé, Société et Solidarité*, 8(1), 27-38. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.persee.fr/doc/oss_16348176_2009_num_8_1_1313>.
- Cohen, J., Byers, S., Sears, H. et Weaver, A. (2004). Sexual health education: attitudes, knowledge, and comfort of teachers in New-Brunswick schools. *The Canadian Journal of human sexuality*, 13(1), 1-15. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://search.proquest.com/docview/220824530?pq-origsite=gscholar>>.
- Collin-Vézina, D., Daigneault, I. et Hébert, M. (2013). Lessons learned from child sexual abuse research: prevalence, outcomes, and preventive strategies. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 7(22). Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/1753-2000-7-22>>.
- Cotter, A. et Beaupré, P. (2014). *Les infractions sexuelles commises contre les enfants et les jeunes déclarées par la police au Canada, 2012*. Ottawa, ON: Statistique Canada, Centre canadien de la statistique juridique. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.statcan.gc.ca/pub/85-002-x/2014001/article/14008-fra.pdf>>.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (1997). *Loi sur la protection de la jeunesse (L.R.D., chapitre P-34-1)*. Québec, QC: Les Publications du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.cdpcj.qc.ca/Publications/signalement.pdf>>.
- Commission scolaire du Chemin-du-Roy (2011). *Guide de prévention et d'intervention concernant les agressions envers les enfants par des inconnus*. Trois-Rivières, QC: Commission scolaire du Chemin-du-Roy. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.csduroy.qc.ca/wp-content/documents/4cadre_de_reference_guide_de_prevention_et_d_intervention_16-02-11.pdf>.
- Commission scolaire de Rouyn-Noranda (2012). *Politique pour un climat sain et sécuritaire*. Rouyn-Noranda, QC: Commission scolaire de Rouyn-Noranda. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.csrn.qc.ca/documents/fichiers/politiques-et-reglements/p56se.pdf>>.

- Commission scolaire de la Seigneurie-des-Milles-Iles (2009). *Politique pour prévenir et contrer la violence*. Saint-Eustache, QC: Commission scolaire de la Seigneurie-des-milles-Iles. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.cssmi.qc.ca/sites/default/files/pages-pdf/fgj-17.pdf>>.
- Conseil de l'Europe (2010). *Convention européenne des droits de l'homme*. Strasbourg, FR: Cour européenne des droits de l'homme. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_FRA.pdf>.
- Conseil de l'Europe (2007). *Convention du Conseil de l'Europe sur la protection des enfants contre l'exploitation et les abus sexuels*. Lanzarote, ES: Conseil de l'Europe. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/convention-conseil-europe-sur-protection-enfant1.pdf>>.
- Conseil de l'Europe (1996). *Convention européenne sur l'exercice des droits des enfants*. Strasbourg, FR: Conseil de l'Europe. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://rm.coe.int/168007cdbb>>.
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L. et Boyle (1990). *Savoir préparer une recherche. La définir, la structurer, la financer*. Montréal, QC: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Crête, J. (2010). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématisation à la collecte des données* (p. 263-285). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://plu.mx/a/?ebSCO-client=&isbn=9782760516007>>.
- Cyr, M. et M. Tourigny, *L'agression sexuelle envers les enfants. Tome 2* (p. 261-314). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Danis, E., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2016). Effets directs et indirects du sentiment d'efficacité parentale scolaire dans le rendement scolaire de l'enfant. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-32. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.jstor.org/stable/pdf/canajeducrevucan.39.3.05.pdf>>.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1991). *Méthodologie de recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles, BE: De Boeck Université.
- Deloubée, S. (2016). La théorie des représentations sociales: quelques repères socio-historiques. In G. Lo Monaco, S. Deloubée et P. Rateau, *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 39-51). Louvain-La-Neuve, BE: De Boeck Supérieur.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris, FR: Presses universitaires de France.
- Denis, M. et Dubois, D. (1976). La représentation cognitive: quelques modèles récents. *L'année psychologique*, 76, 541-562. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1976_num_76_2_28161>.
- De Villier, M.-É. (2009). *Multi Dictionnaire de la langue française* (5^e éd.). Montréal, QC: Québec Amérique (1^{re} éd. 1988).
- Directeurs de la protection de la jeunesse /directeurs provinciaux (2018). *La cause des enfants tatouée sur le cœur. Bilan des Directeurs de la protection de la jeunesse /directeurs provinciaux 2018*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Document

- téléaccessible à l'adresse suivante: <https://cisss-outaouais.gouv.qc.ca/obtenir-un-service/obtenir-des-services-pour-les-jeunes-et-leur-famille/faire-un-signalement-a-la-direction-de-la-protection-de-la-jeunesse-dpj/?fbclid=IwAR3_hhFX9UdIhjUQQPeyc9ZFzumQM0OTguZYeqxN6HC_o6cQEvWGIpS8qIY>.
- Direction de la méthodologie et des enquêtes (2017). *Consultation sur le projet pilote d'éducation à la sexualité: bilan de la première année d'expérimentation (2015-2016)*. Québec, QC: Gouvernement du Québec, Direction de la méthodologie et des enquêtes et Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatif complémentaires du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Bilan_2015-2016_education-sexualite.pdf>.
- Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service social*, 42(2), 7-27.
- Dufour, C., Tougas, A-M., Tourigny, M., Paquette, G. et Hélie, S. (2017). Profil psychosocial des enfants présentant des comportements sexuels problématiques dans les services québécois de protection de l'enfance. *Canadian social work review*, 34(1), 23-45. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/fr/revues/cswr/2017-v34-n1-cswr03182/>>.
- Dufour, S. (2019). Enjeux en recherche et en intervention dans les situations de violence l'égard des enfants en milieu familial. In M.-E. Clément et S. Dufour (dir.), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (2^e éd.) (p. 1-14). Anjou, QC: Les Éditions CEC.
- Dupont, M., Messerschmitt, P., Vila, G., Bohu, D. et Rey-Salmon, C. (2014). Le processus de révélation dans les agressions sexuelles intrafamiliales et extrafamiliales sur mineurs. *Annales Médica-Psychologiques*, 172, 426-431. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.em-consulte.com/en/article/765277>>.
- Dupras, A. et Rousseau, P. (2007). La formation-action des professionnels en éducation à la sexualité. *Revue Européenne de Psychologie*, 16(2), 102-111. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1158136006001708>>.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6, 273-302. Document téléaccessible à l'adresse: Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf>.
- Drouin, M.-C. (1993). *Enquête visant à identifier les connaissances générales, les attitudes et l'implication des intervenants scolaires de l'école primaire en regard de la problématique de l'abus sexuel chez les enfants*. Mémoire. Trois-Rivières, QC: Université du Québec à Trois-Rivières, Faculté d'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://depot-e.uqtr.ca/5333/1/000606485.pdf>>.
- Esteve, J.-M. et Fracchia, A.-F.-B. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 84, 45-56. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUK>>.

- [Ewj6_7rTqIXkAhXH1lkKHdncCEgQFjACegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fife.ens-lyon.fr%2Fpublications%2Fedition-electronique%2Frevue-francaise-de-pedagogie%2FINRP_RF084_6.pdf&usg=AOvVaw1JjK-F-vvVbLWMWe-NDd59](http://www.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/FINRP_RF084_6.pdf&usg=AOvVaw1JjK-F-vvVbLWMWe-NDd59)>.
- European Expert Group on Sexuality Education. (2016). Sexuality education - What is it. *Sex Education*, 16(4), 427-431. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681811.2015.1100599>>.
- Fassier, J.-B., Lamort-Bouché, M., Sarnin, P., Durif-Bruckert, C., Péron, J., Letrilliart, L. et Durand, M.-J. (2015). Le protocole de l'intervention mapping: un processus méthodique pour élaborer, implanter et évaluer des programmes en promotion de la santé. *Revue d'Épidémiologie et Santé Publique*, 64, 33-44. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0398762015004721>>.
- Fréchette, L. (1992). Un Québec fou de ses enfants! Un investissement profitable dans l'enfance et la jeunesse du Québec. *Nouvelles pratiques sociales*, 5(1), 159-161. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/fr/revues/nps/1992-v5-n1-nps1962/301165ar/>>.
- Fernagut, M., Govindama, Y. et Rosenblat, C. (2011). *Itinéraires des victimes d'agressions sexuelles*. Paris, FR: L'Harmattan.
- Ferréol, G et Deubel, P. (1993). *Méthodologie des sciences sociales*. Paris, FR: Armand Colin.
- Flores, J., Laforest, J. et Joubert, K. (2016). La violence vécue par les Québécois avant l'âge de 16 ans et la santé à l'âge adulte: quels sont les liens? Série Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes. *Bulletin Zoom Santé*, 56, 1-12. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-201602-56.pdf>>.
- Fontaine, O., Cottraux, J. et Ladouceur, R. (1984). Modèles et principes généraux en thérapies comportementales. In O. Fontaine, J. Cottraux et R. Ladouceur, *Cliniques de thérapie comportementale* (2^e éd.) (p. 11-40). Bruxelles, BE: Pierre Mardaga éditeur. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://books.google.ca/books?id=P-6u2nhOFM8C&pg=PA19&lpg=PA19&dq=attentes+d'efficacit%C3%A9&source=bl&ots=etVrrxZkXI&sig=JHacFtBBcrAxxHdviejSht99x2U&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKewj8g4rtjobfAhWiTd8KHx55AHkQ6AEwAnoECACQAQ#v=onepage&q=attentes%20d'efficacit%C3%A9&f=false>>.
- Försterling, F. (2011). *Attribution. An introduction to theories, research, and applications*. New York, NY: Psychology Press.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.) Montréal, QC: Chenelière éducation (1^{re} éd. 2006).
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.) Montréal, QC: Chenelière éducation (1^{re} éd. 2006).
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoir*, Hors série, 91-116. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm>>.

- Gaudreau, N. (2011). *Comportements difficiles en classe: les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants*. Thèse doctorale. Québec, QC: Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/22501/1/28145.pdf>.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. Document téléaccessible à l'adresse suivante: https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiqh3uqYXkAhUuWN8KHdI3BAoQFjAAegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fwww.fse.ulaval.ca%2Ffichiers%2Fsite_recherche_ng_gps%2Fdocuments%2Farticles%2F2012-REVUE_CANADIENNE_EDUCATION-Le_SEP_des_enseignants_et_leurs_pratiques_de_gestion_de_la_classe.pdf&usg=AOvVaw1I3yRpkp08H01NI7dw1VCs.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2007). La validité conceptuelle du référentiel de compétences. In L. Bélair, D. Laveault, et C. Lebel, *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 67- 84). Ottawa, CA: Presses Université d'Ottawa. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://books.google.ca/books?id=0siqDAAAQBAJ&pg=PA76&dq=comp%C3%A9tence+enseignement&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiR8OHYyPnjAhXnkOAKHcxyDFMQ6AEIQzAE#v=onepage&q=comp%C3%A9tence%20enseignement&f=false>.
- Gibson, C.-B. et Earley, P.-C. (2007). Collective cognition in action: accumulation, interaction, examination, and accommodation in the development and operation of group efficacy beliefs in the workplace. *Academy of Management Review*, 32(2), 438-458. Document téléaccessible à l'adresse suivante: https://www.jstor.org/stable/20159310?seq=1#metadata_info_tab_contents.
- Gibson, C.-B. (2003). The efficacy advantage: Factors influencing the information of group efficacy across cultures. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 2153-2186. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01879.x>.
- Glaude, G.-N. (2009). *Rapport de la Commission d'enquête sur le Cornwall*. Tome I. Ontario, CA: Gouvernement de l'Ontario. Document téléaccessible à l'adresse suivante: https://www.attorneygeneral.jus.gov.on.ca/inquiries/cornwall/fr/report/v1_fr_pdf/F_Vo11_CH02.pdf.
- Gouvernement du Canada (2016). *Code criminel canadien*. Ottawa, ON: Ministre de la justice. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-46.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2018). *Contenus détaillés en éducation à la sexualité, préscolaire et primaire*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/education-a-la-sexualite-reseau-scolaire/>.
- Gouvernement du Québec (2016a). *Les violences sexuelles Les violences sexuelles, c'est NON, stratégie gouvernementale pour prévenir et contrer les violences sexuelles, 2016-*

2021. Québec, QC: Secrétaire de la condition féminine. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/Violence/Brochure_Violences_Sexuelles.pdf>.

Gouvernement du Québec (2016b). *Infractions sexuelles aux Québec, faits saillants 2014*. Québec, QC: Ministère de la santé publique. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.securitepublique.gouv.qc.ca/fileadmin/%20Documents/%20police/statistiques/infractions_sexuelles/infractions_sexuelles_2014.pdf>.

Gouvernement du Québec (2015). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction des indicateurs et des statistiques. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/1500503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf>.

Gouvernement du Québec (2014). *Éducation à la sexualité, information à l'intention des parents sur le projet pilote*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewi79sTv7YzkAhVlhOAKHfcrBE4QFjAAegQIAxAB&url=https%3A%2F%2Fwww.cspo.qc.ca%2Fwp-content%2Fuploads%2FDocuments%2FSpecial%2F2014-2015%2FSpecial_15_06_16_feuillet_sexualite.pdf&usg=AOvVaw21tAx1gK0togTxw584mMIL>.

Gouvernement du Québec (2010a). *Guide d'intervention médicosociale. Pour répondre aux besoins des victimes d'agression sexuelle: enfants, adolescentes, adolescents, femmes et hommes. Intervenons ensemble*. Québec, QC: La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<<http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2011/11-850-01.pdf>>.

Gouvernement du Québec (2010b). *Manuel de référence sur la protection à la jeunesse*. Québec, QC: Ministère de la Santé et des Services sociaux. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1995606>>.

Gouvernement du Québec (2010c). *L'approbation du matériel didactique*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des ressources didactiques. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www1.education.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Approbation_materiel_didactique_fr.pdf>.

Gouvernement du Québec (2008). *Plan d'action gouvernementale en matière d'agression sexuelle 2008-2013*. Québec, QC: Secrétariat à la condition féminine. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

<http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/Violence/plan-action-agressions-sexuelles_2008-2013.pdf>.

Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement au primaire*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

- http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2005). *Le Renouveau pédagogique. Ce qui définit ‘le changement’, préscolaire, primaire, secondaire*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://fcsq.qc.ca/fileadmin/medias/PDF/452755.pdf>>.
- Gouvernement du Québec (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation et Ministère de la Santé et des Services sociaux. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-001388/>>.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Orientations gouvernementale en matière d'agression sexuelle*. Québec, QC: La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. Document téléaccessible à l'adresse suivante: http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/publications/Violence/Orientations_gouv_agression_sexuelle_2001.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Entente multisectorielle relative aux enfants victimes d'abus sexuels, de mauvais traitements physiques ou d'une absence de soins menaçant leur santé physique*. Québec, QC: Ministère de la Santé et des Services sociaux. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2000/00807/0080704.pdf>>.
- Gouvernement du Québec (1995). *Rapport du groupe de travail sur les agressions à caractère sexuel. Les agressions sexuelles: STOP, des actions réalistes et réalisables*. Québec, QC: Ministère de la Santé et des Services sociaux, Ministère de la Sécurité publique, Ministère de la justice, Ministère de l'éducation et Secrétariat à la condition féminine. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2000/00-807/95-802pdf>>.
- Gouvernement du Québec (1992). *Entente relative à l'intervention intersectorielle à la suite d'allégations d'abus sexuels en milieu scolaire*. Québec, QC: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse suivante: http://cis.enpq.qc.ca/in/sites/cfis/details;jsessionid=0EC5BFBC9DA89E57795E7D2B135AA10A?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000001131&highlight=Auteur%3A+%26quot%3BQu%3C%A9bec.+Minist%3C%A8re+de+l%26%2339%3BEducation%26quot%3B&posInPage=0&bookmark=f8d414d9-03b0-4283-a1c1-26642917b815&queryid=75cf20dc-4aca-4f5d-be85-dd3aabb167a8>.
- Gouvernement du Québec (1991). *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du Groupe de travail pour les jeunes*. Québec, QC: Ministère de la Santé et des Services sociaux. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/1994/94-849.pdf>>.
- Gravel, M-A. (2015). *La victimisation de la population québécoise: victimisation criminelle et cyberintimisation*. Québec, QC: Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/securite/victimisation/victimisation.pdf>>.
- Hamelin Brabant, L., Michaud, F., Gauthier, M., Damant, D. et Alain, M-C. (2007). *Analyse des besoins de formation des infirmières en milieu scolaire concernant la*

- prévention des agressions sexuelles auprès des élèves de niveau scolaire primaire. Québec, QC: Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes, collection Études et Analyses numéro 37. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.researchgate.net/profile/Louise-Brabant/publication/237644765_Analyse_des_besoins_de_formation_des_infirmieres_en_milieu_scolaire_concernant_la_prevention_des_agressions_sexuelles_aupres_des_eleves_de_niveau_scolaire_primaire/links/0deec52542862d096d000000.pdf>.
- Hébert, M. (2011). Les profils et l'évaluation des enfants victimes d'agression sexuelle In M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny, *L'agression sexuelle envers les enfants. Tome 1* (p. 97-147). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec, collection Santé.
- Hébert, M., Cyr, M. et Tourigny, M. (2011). *L'agression sexuelle envers les enfants. Tome 1*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec, collection Santé.
- Hébert, M., Tourigny, M., Cyr, M., McDuff, P. et Joly, J. (2009). Prevalence of childhood sexual abuse and thing of disclosure in a representative sample of adults from Quebec. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(9), 631-636.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, NY: Wiley.
- Henry, G.-T. (1990). *Practical sampling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hinkelman, L. et Bruno, M. (2008). Identification and reporting of child sexual abuse: the role of elementary school professionals. *The Elementary School journal*, 108(5), 376-391. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/589468>>.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 45-78). Paris, FR: Presses universitaires de France. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656.htm?contenu=sommaire>>.
- Jourdan, D., Piec, I., Aublet-Cuvelier, B., Berger, D., Lejeune, M.-L., Laquet-Riffaud, A., Geniex, C. et Glanddier, P.-Y. (2002). Éducation à la santé à l'école: pratiques et représentations des enseignants du primaire. *Santé publique*, 14(4), 403-423. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2002-4-page-403.htm>>.
- Juping, Y (2012). Teenage sexual attitudes and behaviour in China: A litterature review. *Health and social care in community*, 20(6), 561-582. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.13652524.2011.01054.x>>.
- Jutras, F. et Rondeau, K. (2019). *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Khzami, S.-E., Berger, D., El Hage, F., De La Forest, V., Bernard, S., Abrougui, M., Joly, J., Jourden, D. et de Carvalho, G. (2008). Description et déterminants des conceptions des enseignants de 4 pays méditerranéens sur l'éducation à la sexualité. *Santé Publique*, 6(20), 527-545. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2008-6-page-527.htm>>.
- Laiberté, S. (2012). Le concept de besoin. *La normativité des besoins fondamentaux chez Garrett Thomson*. Mémoire. Québec: Université Laval, Faculté des études supérieures et postdoctorales. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

- <[https://eds.b.ebscohost.com/eds/results?sid=f53b476d-da08-4c6c-9e6c-b5ee4c5f65ad%40sessionmgr105&vid=0&hid=117&bquery=TI+\(Le+concept+de+besoin.+La+normativit%C3%A9+des+besoins+fondamentaux+chez+Garrett+Thomson\)&bdata=Jmxhbm9ZnImdHlwZT0wJnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d](https://eds.b.ebscohost.com/eds/results?sid=f53b476d-da08-4c6c-9e6c-b5ee4c5f65ad%40sessionmgr105&vid=0&hid=117&bquery=TI+(Le+concept+de+besoin.+La+normativit%C3%A9+des+besoins+fondamentaux+chez+Garrett+Thomson)&bdata=Jmxhbm9ZnImdHlwZT0wJnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d)>.
- Lamaurelle, J.-L., Lapeyrère, H. et Gervais, T. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris, FR: Hachette éducation.
- Lavergne, C. et Tourigny, M. (2000). Incidence de l'abus et de la négligence envers les enfants: une recension des écrits. *Criminologie*, 33(1), 47-72. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.erudit.org/fr/revues/crimino/2000-v33-n1-crimino142/004730ar/>>.
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (2006). *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Sherbrooke, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, Hors série, 59-90. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.psychologie-positive.net/IMG/pdf/SEP_2004_COPIE_FRANCE_Les_applications_du_sentiment_d_efficacite_personnelle_J- Lecomte .pdf>.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC: Guérin Montréal (1^{re} éd. 1993).
- Lenoir, Y. (dir.), Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique* (1^{re} éd.). St-Lambert, QC: Groupéditions.
- Le Ny, J.-F. (1985). Comment (se) représenter les représentations. *Psychologie française*, 30, 231-238.
- Los, M. (1990). *The Struggle over the Definition of Rape in Canada in the 1980s*. Ottawa, ON: Département de criminologie, Université d'Ottawa.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Marchand, V. (2009). *Évaluation des besoins des adolescents et leur famille d'accueil en matière d'éducation à la sexualité*. Mémoire. Montréal, QC: Université du Québec à Montréal, Département de sexologie. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://archipel.uqam.ca/2274/1/M11006.pdf>>.
- Martinez, A. et Phillips, K. (2009). La promotion de l'équité en éducation sexuelle dans les écoles secondaires de la région d'Ottawa. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(1), 60-86. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <<https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.32.1.60>>.
- Mazet, P. (2004). Conséquences des maltraitances sexuelles: recommandations du jury. In N. Horassius et P. Mazet, *Conséquences des maltraitances sexuelles, reconnaître, soigner et prévenir* (p. 573-580). Paris, FR: John Libbey EUrotext et Fédération française de psychiatrie.
- McCall, D.-S. (2007). *Enseigner l'éducation à la santé sexuelle. Notions élémentaires pour les nouveaux enseignants, mise à jour pour les enseignants chevronnés*. Colombie Britannique, CA: Association canadienne pour la santé en milieu scolaire.
- Mendoza, G.-A. et Macoun, P. (2000). Application de l'analyse multicritère à l'évaluation des critères et indicateurs. Baillarguet, FR: Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement.

- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble, FR: Presses universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 79-103). Paris, FR: Presses universitaires de France. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656.htm?contenu=sommaire>.
- Moscovici, S. (1975). *La psychanalyse, son image et son public* (2^e éd.). Paris, FR: Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1961).
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, FR: Presses universitaires de France.
- Nagels, M. (2005). Construire le sentiment d'efficacité personnelle en formation professionnelle supérieure: Le cas des novices dans les champs du travail social et de la santé publique. Actes du V^e colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Nouveaux contextes, nouvelles compétences. Villeneuve d'Ascq, FR: École centrale de Lille. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00175641/document>.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2017). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017-2018. Rendre des comptes en matière d'éducation: tenir nos engagements*. Paris, FR: Éditions UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://books.google.ca/books?id=Y7RIDwAAQBAJ&pg=PA10&dq=confiance+enseignement&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjsmMPmxfnjAhVKTd8KHX14BhgQ6AEIVjAI#v=onepage&q=confiance%20enseignement&f=false>.
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (2012). *Comprendre et lutter contre la violence à l'égard des femmes*. Genève, CH: OMS. Document téléaccessible à l'adresse suivante: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/86236/1/WHO_RHR_12.37_fre.pdf.
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Genève, CH: OMS. Document téléaccessible à l'adresse suivante: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/fr/full_fr.pdf.
- Organisation des Nations Unies (ONU) (1948). *Déclaration universelle des Droits de l'Homme*. Paris: ONU. Document téléaccessible à l'adresse suivante: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/fre.pdf.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. In P. Paillé et A. Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Paris, FR: Armand Colin.
- Paquette, G., Tourigny, M., Baril, K., Joly, J. et Séguin, M. (2017). Mauvais traitements subis dans l'enfance et problèmes de santé mentale à l'âge adulte: une étude nationale conduit auprès des Québécoises. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 43-63. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.erudit.org/en/journals/smq/2017-v42-n1-smq03101/1040243ar.pdf>.
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M. et Gomez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29, 328-338. Document téléaccessible à l'adresse suivante:

- <https://www.researchgate.net/publication/24282867> The prevalence of child sexual abuse in community and student samples A meta-analysis>.
- Perrault, B., Brassart, D.-G. et Dubus, A. (2010). *Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Genève, CH: Université de Genève.
- Pinheiro, P.-S. (2006). *Rapport de l'expert indépendant chargé de l'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants*. Genève, CH: Nations Unies, Assemblée générale Document téléaccessible à l'adresse suivante: https://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_fr.pdf>.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec, QC: Presses de l'Université de Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=RPh9nHoGwCgC&oi=fnd&pg=PP3&dq=la+recherche+qualitative&ots=zGh7XrFtOp&sig=QBSYxdcla9hAFUCPPvR9PE7YN-U#v=onepage&q=la%20recherche%20qualitative&f=false>>.
- Portelance, L. (2011). Une analyse des manifestations du dialogue collaboratif entre enseignant associé et stagiaire. In L. Portelance, C. Borges et J. Pharand, *La collaboration dans le milieu de l'éducation, dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 26-43). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Poutrain, V. (2014). L'évolution de l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires. De "l'information sexuelle" à l'égalité entre les filles et les garçons. *Éducation et socialisation*, 36, [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://journals.openedition.org/edso/951>>.
- Putnam, F.-W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(3), 269-278.
- Rastier, F. (1995). La sémantique des thèmes ou le voyage sentimental. In F. Rastier et É. Martin, *L'analyse thématique des données textuelles. L'exemple des sentiments* (p. 223-249). Paris, FR: Didier Érudition, CNRS et INALF. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <http://www.revue-texto.net/Parutions/Analyse-thematique/Rastier.pdf>>.
- Rateau, P. et Lo Monaco, G. (2013). La théorie des représentations sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicologia*, 6(1), 1-21. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419002.pdf>>.
- Roberts, J. et Pires, A. (1992). Le renvoi et la classification des infractions d'agression sexuelle. *Criminologie*, 25(1), 27-63. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://retro.erudit.org/revue/crimino/1992/v25/n1/017314ar.html?lang=fr>>.
- Roegiers, X., Wouters, P. et Gérard, F.-M. (1992). *Formation et Technologies – Revue européenne des professionnels de la formation*, 1(2-3), 32-42. Document téléaccessible à l'adresse suivante: http://www.bief.be/docs/publications/abf_070227.pdf>.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura, auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle. Analyse bibliographique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 375-476. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://journals.openedition.org/osp/741>>.

- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://pdfs.semanticscholar.org/161c/b7ac92d7571042bb11ebdaaa1175be8079f8.pdf>.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématisation à la collecte des données* (p. 263-285). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://eds-b-ebscohostcom.ezproxy.usherbrooke.ca/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI4NDk0Ml9fQU41?sid=5d232c33-9574-46d6-82d8-e098b507ceeb@pdc-v-sessionmgr01&vid=8&format=EB&rid=1>.
- Saywitz, K.-J., Mannarino, A.-P., Berliner, L. et Cohen J.-A. (2000). Treatment for sexually abused children and adolescents. *American Psychologist*, 55, 1040-1049. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=70616b77-7be841f0-a7b7-d272540fad0f%40sessionmgr103>.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris, FR: Armand Colin.
- Schwartz, S.-H. (2006). Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 4(47), 929-968. Document téléaccessible à l'adresse suivante: https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2006-4-page-929.htm?try_download=1.
- Simonnot, B. (2006). Le besoin d'information: principes et compétences. *Thé,at'IC*, Information: besoins et usage, 40-56. Document téléaccessible à l'adresse suivante: https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00432302/.
- Tanton, C., Jones, K., Macdowall, W., Clifton, S., Mitchell, K., Datta, J., Lewis, R., Field, N., Sonnenberg, P., Stevens, A., Wellings, K., Johnson, A. et Mercer, C. (2015). Patterns and trends in sources of information about sex among young people in Britain: evidence from three National surveys of sexual attitudes and lifestyles. *BMJ Open*, 5(3), 1-10. Document téléaccessible à l'adresse suivante: <https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/5/3/e007834.full.pdf>.
- Teneau, G. et Pesqueux, Y. (2005). *La résistance au changement organisationnel: perspectives sociocognitives*. Paris, FR: L'Harmattan.
- Terrisse, B. et Lefebvre, M.-L. (2007). L'école résiliente: facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. In B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois, *École et résilience* (p. 47-70). Paris, FR: Odile Jacob.
- Tremblay, C., Marchand, V., Beaulieu, I., Bossé, M.-A., Bégin, H. et Gagnon, M. (2009). *Développement et évaluation de l'implantation du programme d'éducation à la sexualité "Haut les voiles!" et de sa formation*. Rapport de recherche présenté à la Stratégie nationale pour la prévention du crime. Joliette, QC: Les Centres jeunesse de Lanaudière. Document téléaccessible à l'adresse suivante: [http://observatoiremaltraitance.ca/Documents/Developpement_evaluation_programme_haut_voiles\[1\].pdf](http://observatoiremaltraitance.ca/Documents/Developpement_evaluation_programme_haut_voiles[1].pdf).
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? In F. Guillemette et C. Baribeau (dir.), *Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) organisé dans le cadre du congrès*

- de l'ACFAS (p. 38-45). Montréal, QC: Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Tourigny, M. et Baril, K. (2011). Les agressions sexuelles durant l'enfance. Ampleur et facteurs de risque. In M. Hébert, M. Cyr et M. Tourigny, *L'agression sexuelle envers les enfants, Tome I* (p. 7-50). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Tourigny, M., Hébert, M., Joly, J., Cyr, M. et Baril, K. (2008). Prévalence and co-occurrence of violence against children in the Quebec population. *Australian and New Zealand journal of public health*, 32(4), 331-335. Document téléaccessible à l'adresse suivante:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1753-6405.2008.00250.x>.
- Tourigny, M., Gagné, M.-H., Joly, J. et Chartrand, M.-E. (2006). Prévalence et cooccurrence de la violence envers les enfants dans la population québécoise. *Revue Canadienne de Santé Publique*, 97(2), 109-113. Document téléaccessible à l'adresse suivante:
<http://www.jstor.org/stable/i40093658>.
- Tourigny, M., Daigneault, I., Hébert, M. et Wright, J. (2005). *Portrait des signalements pour abus sexuels faits aux directeurs et directrices de la protection de la jeunesse du Québec*. Montréal, QC: Centre de recherche interdisciplinaire sur les problèmes conjugaux et les agressions sexuelles, Université de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse suivante:
<http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/hyperion/a36759.pdf>.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2006). *Consultation régionale nord-américaine pour l'étude du secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies sur la violence contre les enfants*. Toronto, ON: UNICEF Canada.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal/Bruxelles, QC/Belgique: Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université (1^{re} éd. 1995).
- Verdure, F., Rouquette, A., Delori, M., Aspee et Fanello, S. (2009). Connaissances, besoins et attentes des adolescents en éducation sexuelle et affective. Étude réalisée auprès d'adolescents de classes de troisième. *Archives de Pédiatrie*, 17(3), 219-225. Document téléaccessible à l'adresse suivante: https://ac.els-cdn.com/S0929693X09004333/1-s2.0S0929693X09004333main.pdf?_tid=0c0d5fcc-fce2-4c2b-b322d9c5c89ad0d9&acdnat=1531758847_ba6b7b9fb808d29eab7c6723f8665519.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité: deux concepts étroitement associés. *Recherche en éducation*, 4, 9-22.
- Walsh, K., Berthelsen, D., Nicholson, J.-M., Brandon, J., Stevens, J. et Rachele, J.-N. (2013). Child sexual abuse prevention education: A review of school policy and curriculum provision in Australia. *Oxford Review of Education*, 39(5), 649-680. Document téléaccessible à l'adresse suivante:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2013.843446?src=recsys>.
- Weiner, B. (2010). Attribution theory. In P. Peterson, E. Baker et B. McGaw (Dir.), *International Encyclopedia of Education, Vol. 3* (pp. 558-563). Amsterdam (Netherlands): Elsevier (Academic Press).
- Wolfe, V.-V. (2007). Child sexual abuse In E.-J. Mash et R.-A. Barkley (dir.), *Assessment of childhood disorders* (4^e éd.) (p. 685-748). New York, NY: Guilford.

**Qu'en est-il de la thématique de l'agression sexuelle
en éducation à la sexualité auprès des élèves du primaire ?**

Vicky Anne Fournier-Gallant, étudiante à la maîtrise (MA)
Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (UdeS)

FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT – À lire attentivement et signer

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée. Prenez tout le temps nécessaire pour prendre votre décision

Finalité de la recherche

La thématique de l'agression sexuelle est abordée dans le cadre de l'éducation à la sexualité rendue obligatoire depuis septembre dernier dans les écoles du Québec. Les recherches menées jusqu'ici font peu état de l'actualisation de cette thématique au sein des classes du primaire et du sentiment d'efficacité des enseignants à son propos. De là, l'intérêt de questionner des enseignants afin d'obtenir une meilleure compréhension de la situation entourant l'enseignement de cette thématique, et des éléments influençant le sentiment d'efficacité des personnels enseignants.

L'enquête est menée par Vicky Anne Fournier-Gallant, étudiante à la maîtrise (MA) en sciences de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'UdeS, sous la direction de la professeure Johanne Bédard. L'objectif général de cette recherche vise à identifier les représentations de personnels enseignants du primaire au regard de leur sentiment d'efficacité à enseigner la thématique de l'agression sexuelle en éducation à la sexualité 1) établir le portrait des façons d'enseigner cette thématique; 2) distinguer les facteurs qui influencent son enseignement; 3) déterminer les marqueurs du sentiment d'efficacité individuelle et collective en relation avec l'enseignement de cette thématique.

Description de l'activité → Participer à une entrevue individuelle

L'entrevue individuelle (enregistrée), d'une durée approximative de 60 minutes, est composée de quatre thèmes et comporte 21 questions. En tant que personnel enseignant vous êtes invité à y participer sous un mode volontaire. Elle se déroulera durant le mois de juin 2019. La date, l'heure et le lieu seront décidés d'un commun accord avec chaque participant et en fonction de leurs disponibilités. Celle-ci pourra également être effectuée par téléphone.

Diffusion des résultats → En plus de la publication électronique du mémoire, l'étudiante-chercheuse s'engage à communiquer les résultats obtenus auprès des personnels enseignants ce, au moment opportun. Les données de recherche pourront être publiées dans des revues professionnelles et scientifiques ou faire l'objet de discussions scientifiques.

Questionnement → Si vous avez des questions sur l'enquête, vous pouvez joindre Vicky Anne Fournier-Gallant (819.XXX.XXX et [X](#)) ou la directrice de recherche la professeure Johanne Bédard ([X](#)).

À l'avance, merci pour votre participation appréciée!

Avantages pouvant découler de la participation

Votre participation aurait l'avantage d'être l'occasion de réfléchir sur l'éducation à la sexualité et, plus particulièrement de l'enseignement de la thématique de l'agression sexuelle. Conséquemment, pour la communauté scientifique et celle de la pratique, votre contribution apportera un éclairage certain par rapport à l'objet traité de façon à en maximiser sa compréhension et sa mise en place.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Les inconvénients liés à votre participation découlent du temps requis pour la planification d'un rendez-vous ainsi que la durée de l'entrevue. La date, l'heure et le lieu seront en fonction de vos disponibilités. Il sera aussi envisageable d'effectuer celle-ci par téléphone. Par ailleurs, aucun risque n'est lié à votre participation à l'entrevue individuelle qui sera enregistrée.

Participation volontaire et possibilité de retrait

Comme participant, en tout temps vous pouvez vous retirer sans aucune pénalité de toute sorte ne soit retenue à votre égard.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Les propos tenus lors de cette dernière feront état de transcriptions anonymes. En fait, les données fournies par l'entrevue seront traitées en toute confidentialité à des fins statistiques et ne seront publiées que sous forme agrégée, donc non nominative. Nous vous garantissons qu'aucune information recueillie permettant d'identifier un individu ne sera publiée. Pour leur part, les renseignements sociodémographiques seront utilisés afin de décrire l'échantillon correspondant aux participants ce, sans aucune mention des noms ou d'informations qui permettraient de les identifier. À cet effet, lors des analyses, les noms seront remplacés par des chiffres faisant ainsi disparaître toute association avec ceux-ci. De plus, les enregistrements sonores ne seront jamais diffusés. Enfin, les données recueillies, en version électronique ou en format papier, seront conservées dans un lieu garantissant l'anonymat de ces dernières. En ce sens, les formulaires de consentement seront rangés dans un classeur verrouillé. Il en va de même pour les enregistrements audio, les transcriptions des propos d'entrevue et les renseignements sociodémographiques qui seront transférés et protégés par un mot de passe sur une clé USB, mais aussi copiés sur CD pour être également rangés dans le même classeur verrouillé. Les données ne seront qu'à la disposition de l'étudiante-chercheuse et de sa directrice de recherche. Ces dernières seront conservées sept ans après la publication des résultats issus du mémoire.

Vous avez des questions

Pour toute question sur l'enquête, n'hésitez pas à joindre Vicky Anne Fournier-Gallant ou sa directrice, la professeure Johanne Bédard, dont les coordonnées sont mentionnées à la page précédente.

Cette recherche a été revue et approuvée par le *Comité d'éthique de la recherche, Éducation et sciences sociales*, de l'UdeS. Cette démarche vise à assurer la protection des participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de l'expérimentation (consentement à participer, confidentialité, etc.), simplement communiquer avec la direction dudit comité aux coordonnées suivantes: [X](#) ou 819.XXX-XXXX poste XXXX.

IMPORTANT → Veuillez lire, signer et remettre à Vicky Anne Fournier-Gallant la **fiche de consentement** suivante ainsi que le **formulaire d'information préalable à l'entrevue complété**. Merci!

Le formulaire de consentement vous sera acheminé par courriel afin que vous puissiez en prendre connaissance et poser d'éventuelles questions avant d'apposer votre signature. Si l'entrevue a lieu de *visu*, vous pourrez nous remettre directement ledit formulaire signé que vous aurez imprimé préalablement. Si vous préférez, nous aurons également une copie de celui-ci que vous pourrez signer au début de l'entrevue. Toutefois, si l'entrevue est effectuée par téléphone, les deux possibilités suivantes sont envisageables. Premièrement, insérer votre signature électronique sur le formulaire électronique qui vous sera envoyé par courriel. De plus, avant d'amorcer, l'entrevue, votre consentement oral, libre et éclairé, sera sollicité et enregistré. Deuxièmement, nous vous acheminons par courrier postal le formulaire que vous nous remettiez lors de l'entrevue.

FICHE DE CONSENTEMENT À L'ENTREVUE

J'ai pris connaissance de la description de l'étude présentée ci-dessus et, si nécessaire, j'ai posé des questions. Je considère avoir reçu une information complète. Je comprends que je peux refuser de participer ou retirer ma participation à cette recherche ce, à tout moment sans aucune conséquence personnelle. Je consens à participer à l'étude ci-haut décrite aux conditions exposées.

Il y a deux copies du formulaire de consentement à signer, dont l'une d'elles que je peux conserver.

☐ *J'accepte de participer à l'entrevue individuelle enregistrée qui aura lieu durant le mois de juin 2019.*

☐ *Je souhaite recevoir une version électronique du mémoire à l'adresse suivante:* _____

Nom de la personne (en lettres moulées): _____

Signature:

Date:

Nom l'étudiante-chercheur:

Signature:

Date:

ANNEXE B
FORMULAIRE D'INFORMATION PRÉALABLE

184

Sujet no: ()

FORMULAIRE D'INFORMATION PRÉALABLE À L'ENTREVUE
Renseignements sociodémographiques

Merci de compléter ces éléments d'information.
Ceux-ci serviront à décrire l'échantillon des répondants.

1. Veuillez cocher votre genre.

☐ Femme ☐ Homme ☐ Préfère me définir moi-même

2. Veuillez cocher la catégorie qui correspond à votre âge:

☐ < 26 ans ☐ 26-30 ans ☐ 31-40 ans ☐ 41-50 ans ☐ > 50 ans

3. Diplômes obtenus et en cours:

Obtenu En cours

Baccalauréat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine: _____
Certificat universitaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine: _____
Études de 2 ^e cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine: _____
Études de 3 ^e cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine: _____
Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Types de diplômes et domaines: _____

4. Dans quel(s) type(s) de classe enseignez-vous ou intervenez-vous (cochez la ou les cases correspondantes)?

☐ Classe ordinaire ☐ Classe d'accueil ☐ Classe d'élèves en difficulté (adaptation scolaire)

5. À quel(s) niveau(x) enseignez-vous ou intervenez-vous (cochez la ou les cases correspondantes)?

☐ Maternelle 4 ans ☐ Maternelle 5 ans ☐ 1^{re} année ☐ 2^e année ☐ 3^e année
☐ 4^e année ☐ 5^e année ☐ 6^e année ☐ Classe à niveaux multiples*

* Si la classe intègre différents niveaux, veuillez identifier lesquels: _____

6. Combien d'années d'expérience détenez-vous, quelle que soit la fonction occupée en milieu scolaire?

☐ <3 ans ☐ 3 à 5 ans ☐ 6 à 10 ans ☐ 11 à 20 ans ☐ > 20 ans

SECTION 2: TÂCHE DE CLASSEMENT CONCERNANT LES THÉMATIQUES À ABORDER EN ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ AU PRIMAIRE

Consigne → Pour les questions qui suivent, veuillez indiquer l'ordre d'importance (question 7) et l'ordre d'aisance (question 8) que vous accordez à l'enseignement de chacun des énoncés en classant ceux-ci (1, 2, 3, etc. → 1 signifiant une haute importance ou aisance). Veuillez noter qu'il est possible qu'occasionnellement, vous accordiez le même niveau d'importance ou d'aisance pour des énoncés différents (ex.: deux énoncés occuperaient l'ordre 1, deux autres l'ordre 2 tandis que les subséquents seraient 3, 4, 5, etc.).

→ De plus, des espaces vous permettent d'insérer des remarques variées (précisions ou questionnements sur l'une ou l'autre des thématiques ou des notions les composant).

7. Quel ordre d'importance accordez-vous aux thématiques suivantes qui sont incluses en éducation à la sexualité au primaire?

Thématiques incluses en éducation à la sexualité au primaire	Importance
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	
Vie affective et amoureuse	
Agression sexuelle	
Grossesse et naissance	
Globalité de la sexualité	
Remarques →	

8. Quel est votre niveau d'aisance à enseigner chacune de ces thématiques?

Thématiques incluses en éducation à la sexualité au primaire	Aisance
Croissance sexuelle humaine et image corporelle	
Identité, rôles, stéréotypes sexuels et normes sociales	
Vie affective et amoureuse	
Agression sexuelle	
Grossesse et naissance	
Globalité de la sexualité	
Remarques →	

9. Veuillez nous faire part de vos commentaires sur l'enseignement de la thématique de l'agression sexuelle.

Merci!

ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE INDIVIDUELLE – GUIDE DE L'ANIMATRICE

INFORMATIONS CONCERNANT LE DISPOSITIF D'ENTREVUE

Informations générales

Dates et heures:

Lieu et coordonnées:

Nom du participant (numéro):

Instructions pour la conduite de l'entrevue

- Tout d'abord merci du temps que vous m'accordez, votre participation est très précieuse.
- L'entrevue se déroulera selon une séquence de 4 thèmes desquelles 22 questions seront formulées.
- Les questions porteront sur l'éducation à la sexualité et plus précisément sur la thématique de l'agression sexuelle.
- L'entrevue sera d'une durée d'environ 60 minutes.
- Vos propos seront enregistrés. Êtes-vous d'accord?
- Il n'y a pas de "bonnes ou mauvaises" réponses, car c'est votre opinion qui est importante.
- Si vous ne vous sentez pas à l'aise de donner suite à une question, vous êtes libre de ne pas y répondre.
- Vous êtes également libre de vous retirer à tout moment.
- Avez-vous des questions?
- Êtes-vous prêts à débiter?

GUIDE D'ANIMATION DE L'ENTREVUE

A. L'éducation à la sexualité

1. De manière globale, que pensez-vous de l'enseignement de l'éducation à la sexualité à l'école?
2. Comment s'est organisé l'éducation à la sexualité au sein de votre école et qui en a la responsabilité?
3. Au sein de votre classe, traitez-vous de l'éducation à la sexualité?
 - *Si oui:* Veuillez préciser les thématiques et les notions que vous abordez.
 - *Si non:* Veuillez nous indiquer pourquoi vous n'en traitez pas.
4. De façon générale, comment vous sentez-vous lorsque vous enseignez l'éducation à la sexualité? Veuillez expliquer pourquoi.

B. Les notions relatives à la thématique de l'agression sexuelle

5. Dans une vision d'ensemble, d'après vous, que doivent savoir les jeunes par rapport à l'agression sexuelle?
6. Au sein de votre classe, traitez-vous la thématique de l'agression sexuelle?
 - *Si oui:* Veuillez préciser les notions que vous abordez.
 - *Si non:* Veuillez nous indiquer pourquoi vous n'en traitez pas.
7. Veuillez nous donner des exemples de situations d'enseignement-apprentissages ciblant la thématique de l'agression sexuelle que vous valorisez auprès des élèves?

8. Quelles sont les questions les plus fréquentes que posent les élèves à propos de l'agression sexuelle?
9. Pourriez-vous identifier des matériels supportant la planification et l'enseignement de cette thématique? Veuillez nous signifier à quelle fréquence vous en faites usage.
10. De façon générale,
 - Quelles sont les notions liées à l'agression sexuelle que vous jugez faciles à aborder et celles plus difficiles?
 - *Indicateurs*: Tableau synthèse des apprentissages en éducation à la sexualité au primaire.
11. Plus spécifiquement, parlez-nous de votre sentiment d'efficacité personnelle à enseigner la thématique de l'agression sexuelle?
 - *Question de relance*: Vous sentez-vous efficace lorsque vous enseignez cette thématique?
 - *Indicateurs*: état psychologique et émotionnel; perception de ses capacités; attentes de résultat; niveau de satisfaction; raisons évoquées; etc.

C. Les ressources accessibles à l'égard de la thématique de l'agression sexuelle

12. En tant qu'enseignant(e), considérez-vous être suffisamment outillé pour aborder cette thématique avec vos élèves?
 - *Si oui*: Veuillez indiquer par rapport à quels aspects ou notions.
 - *Si non*: Veuillez dire pourquoi et par rapport à quoi.
13. À quels types de matériels aimeriez-vous accéder lors de la planification de votre enseignement?
 - *Exemples*: Guides d'accompagnement, situations d'enseignement-apprentissage, capsules vidéo, site Web, etc.
14. Quels types de matériels faciliteraient l'enseignement de cette thématique auprès des élèves?
 - *Exemples*: Photographies, pictogrammes, livres d'histoire, matériel didactique clé en main, capsules vidéo, sites Web, etc.
15. Vous est-il déjà arrivé de faire appel à un spécialiste scolaire afin de vous épauler lors de la planification ou l'enseignement de la thématique de l'agression sexuelle?
 - *Si oui*: De qui s'agit-il?
 - *Si non*: Pourquoi l'appui d'un spécialiste n'a-t-il pas été nécessaire?
16. À votre connaissance, existent-ils des organismes en matière d'éducation à la sexualité qui peuvent intervenir dans votre classe ou répondre à vos questions en cas de besoin ?
 - *Si oui*: De qui s'agit-il?

D. Le soutien et la formation concernant la thématique de l'agression sexuelle et l'éducation à la sexualité

17. Diriez-vous que votre milieu favorise les échanges, la coopération et la collaboration relativement à l'enseignement de l'éducation à la sexualité, et plus précisément au regard de la thématique de l'agression sexuelle?
 - *Exemples*: Entre collègues, équipe-école, équipe-cycle, etc.

18. Plus spécifiquement, avez-vous l'impression qu'un sentiment d'efficacité collective à enseigner la thématique de l'agression sexuelle est présent au sein de votre institution scolaire? Veuillez expliquer pourquoi.
 - *Indicateurs*: Échanges sociaux informels et anecdotiques; relations d'entraide informelles et ponctuelles; discussions pédagogiques, partage d'idées, des planifications, des stratégies et matériels; cadre commun de référence, débats d'opinion ainsi que partage d'expertise, de responsabilités, etc.
19. Souhaiteriez-vous être mieux informé concernant la thématique de l'agression sexuelle?
 - *Si oui*: Veuillez indiquer par rapport à quels aspects ou notions.
20. Existent-ils dans votre commission scolaire, des formations relativement à l'enseignement de l'éducation à la sexualité?
 - *Si oui*: En avez-vous bénéficié et qu'avez-vous particulièrement apprécié?
 - *Si non*: Si une formation était accessible, quelles caractéristiques aimeriez-vous y retrouver?
 - *Exemples*: Durée, formes, contenus, aspects et notions abordées, etc.
21. Vous sentiriez-vous suffisamment outillé pour accueillir le dévoilement d'un élève, victime d'agression sexuelle? Veuillez justifier votre réponse en précisant si au sein de votre école ou commission scolaire, il existe une procédure à cet effet.
22. Pour terminer, aimeriez-vous ajouter des commentaires concernant le sujet traité durant l'entrevue?